LIBRARY OF PRINCETON
N - 5 2003
THEOLOGICAL SEMINARY

PER B5 .V47

Veritas.

Digitized by the Internet Archive
in 2018 with funding from
Princeton Theological Seminary Library

https://archive.org/details/veritas7119unse

LAP

VERITAS

LIBRARY OF PRINCETON
JAN 25 1988
THEOLOGICAL SEMINARY

REVISTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL
Pôrto Alegre — Brasil

SUMÁRIO

PROF. IRMÃO JOSÉ HUGO SIMON — A Weltanschaung de Jung 1

PROF.ª AÍDA COSTA — Da função educativa do ensino das línguas no curso secundário 12

PROF.ª AÍDA COSTA — O ensino do Latim em nosso curso ginasial 20

PROF.ª AÍDA COSTA — Metodologia da leitura no curso ginasial 30

PROF.ª AÍDA COSTA — O ensino da Ortografia 39

PROF.ª AÍDA COSTA — O ensino da Composição 44

PROF. LUÍS ALBERTO CIBILS — Centenário de uma entronização da Imagem de Nossa Senhora da Conceição 55

PROF.ª LÚCIA CASTILLO — Psicologia Social para Orientadores Educacionais 63

PROF. IRMÃO JUVÊNCIO — A Vegetação da Faixa Costeira Sul-Rio-Grandense 74

PROF. DR. H. FRANCISCO SAN JOSÉ GARCÍA — Pindaro visto a traves de su obra 87

ANO VII — MARÇO DE 1962 — N.º 1

VERITAS

Publicação Periódica-Trimestral

EXPEDIENTE:

Diretor-responsável

Irmão José Otão

Secretário

Irmão Elvo Clemente

ADMINISTRAÇÃO

Pontifícia Universidade Católica do RGS — Praça Dom Sebastião, 2
PÔRTO ALEGRE (Brasil)

Preço anual	Cr$ 500,00
Número avulso	Cr$ 150,00
Exterior	$2 dólares
Alunos da Universidade assinatura anual	Cr$ 400,00

Formas de pagamento: Vale postal, valor declarado ou cheque pagável em Pôrto Alegre.

EDITÔRA TIPOGRAFIA CHAMPAGNAT

Avenida Bento Gonçalves, 4314 — Pôrto Alegre

VERITAS

REVISTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL

TOMO VII
N.º 1

1962
Pôrto Alegre (R G S)
Brasil

A WELTANSCHAUUNG DE JUNG

Conferência do *Prof. Irmão José Hugo Simon*

Fecunda, complexa e extremamente vasta a obra de JUNG. Por isso, intentar numa simples palestra apresentar uma visão sequer muito panorâmica do pensamento do autor da Psicologia Complexa, afigurou-se-me simplesmente tarefa utópica.

Subordinei, assim, minha sucinta exposição ao já de per si vastíssimo tema a "Weltanschauung de Jung", confrontando-a principalmente com a de seu Mestre, Freud.

Antes, porém, de estabelecer qualquer confronto entre a mundividência de Jung e a de Freud, talvez seja aconselhável, a exemplo do que estava em uso entre os escolásticos, principiar por esclarecer possíveis equívocos quanto à significação de alguns têrmos, empregados constantemente por Jung e aos quais empresta compreensão diferente a que provàvelmente estamos habituados.

A melhor discípula de Jung, Iolanda Jacobi, em "A Psicologia de Jung", ao abordar "Essência e Estrutura da Psíque" nos alerta sôbre o emprêgo irrefletido das palavras "alma", "espírito", "intelecto" que para Jung tem um sentido bem específico.

Assim, por "alma" deve-se, segundo Jung, entender "uma complexidade de funções especial e delimitada, uma espécie de personalidade interior, considerada como sujeito. Seria uma forma de comportamento interior. É a atitude interior, o carácter que se apresenta ao inconsciente. É munida dos caracteres comuns a tôda humanidade e que faltam à atitude consciente".

O intelecto seria a faculdade do consciente de apreender e pensar lògicamente, isto é: o lado puramente racional do indivíduo.

Quanto ao espírito, é considerado como uma faculdade que igualmente pertence ao consciente mas também lança raízes no inconsciente. É dêle que emanariam em primeiro lugar as produções religiosas e éticas criadoras e estéticas do homem. O espírito compreenderia, assim, a alma e o intelecto. Estas três partes, entretanto seriam apenas sistemas parciais da totalidade em si para a qual Jung emprega o têrmo "psiquismo".

Outra palavra, segundo Jung, que deve inicialmente ser bem definida é o próprio têrmo "Weltanschauung".

Jung, em "Psique e seus Problemas Atuais" nos chama a atenção sôbre as dificuldades para encontrar um têrmo eqüivalente em outras línguas que traduza adequadamente "Weltanschauung" com tôdas as suas implicações. O têrmo alemão "Weltanschauung", diz Jung, entranha especiais nuâncias psicológicas. Não expressa ùnicamente uma concepção do mundo — nesse caso seria de fácil tradução — mas ao mesmo tempo a maneira e o modo como alguém contempla o mundo".

"A palavra "filosofia" contém algo parecido, mas limitado ao intelectual, enquanto que a Weltanschauung compreende tôda espécie de atitudes ante o mundo, inclusive filosóficas. Temos assim, para citar apenas algumas, vistas estéticas, religiosas, idealistas, realistas, românticas e práticas do mundo".

"Parece, entretanto que implìcitamente quando nos referimos à cosmovisão ou concepção do mundo de uma pessoa queremos significar atitude ou postura em relação à totalidade dêsses aspectos visualizados sob o ângulo de uma concepção diretriz".

É essa distinção preliminar que nos permite afirmar que a Weltanschauung de Jung não se polariza exatamente no extremo oposto à do Fundador da Psicologia Profunda. Mas tão pouco dá margem a qualquer conciliação cntre as duas concepções psicológicas pois, a visão do mundo de Jung não coincide em pontos essenciais com a do mestre.

Ramón Sarró, em seus estudos de introdução à obra de Jung, "O EU E O INCONSCIENTE", analisando a "FASE DE TRANSIÇÃO" de Jung, isto é, a passagem da Psicanálise para a Psicologia complexa nos fala de dois personagens a dialogar no cenário mental de Jung. "Um é o discípulo de Freud: o outro, o filho de um pastor protestante afeiçoado às línguas orientais"...

"É sumamente difícil, continua Sarró, que dois personagens tão radicalmente distintos possam entender-se".

II FREUD E SUA "UMWELT" — Indagar das heranças, intelectual, emotiva, racial e outras que indubitàvelmente codeterminam a configuração da mundividência de um pensador,

continua, apesar de tôdas as promessas behavioristas, empreendimento complexíssimo e jamais tranqüiliza quanto aos resultados. Por outro lado, embora repugne à nossa condição de sêres livres um condicionamento inelutável de nossas idéias ou de nossa dinâmica psicológica, importa reconhecer que nossa capacidade de autodeterminação não nos imuniza totalmente contra a "Umwelt" e os automatismos inconscientes.

O homem é um ser que pisa dois mundos, afirma Gemelli. Os influxos inconscientes e transconscientes, de que nos fala Walfredo Teppe, em "Sentido da Vida" permitem que se fale pelo menos de um condicionamento relativo. Por isso mesmo não são necessàriamente os motivos lógicos que ordinàriamente prevalecem no comportamento humano. Se a porosidade do homem segundo Freud, o incapacita para a retenção por muito tempo da sua interioridade, também o expõe a tôdas as vicissitudes do mundo envolvente.

Igor Caruso, analisando essa verdade, nos fala de uma influência recíproca e chega à conclusão de que a Psicologia, de alguma forma, testa a evolução do pensamento. O homem, afirma êle, enquanto sujeito do conhecimento influencia evidentemente a representação que êle se faz de si mesmo enquanto objeto do conhecimento. Inversamente, a representação que êle se faz dêle mesmo, influencia também as atitudes de seu comportamento. Seria, pois loucura, continua Caruso, crer que a Psicologia, sobretudo a Psicologia Profunda possa existir fora de qualquer sistema filosófico, como ciência natural pura; tanto mais que a própria natural "pura" não pode existir independentemente de uma concepção geral da "NATUREZA" isto é, fora da filosofia.

Até onde Freud deixou-se envolver pela filosofia de seu século muito bem o mostra Tristão de Ataíde em seu opúsculo "Freud", qualificando a doutrina de Freud de acôrdo com a filosofia dominante no século passado: materialista evolucionista. "Todo homem vive, não apenas sua vida pessoal como indivíduo, mas tamb-m, consciente ou inconscientemente a vida de sua época e de seus coetâneos", diz Thomas Mann.

A análise das obras de Freud não conduz à conclusão diferente. Ao contrário é o retrato fiel da visão do homem do século XIX.

Jung, talvez por razões de coerência com seu sistema psicológico e principalmente com sua concepção original do inconsciente coletivo, se afasta da maneira de ver da maioria dos filósofos e prefere recuar mais no tempo para colhêr os elementos irracionais responsáveis pela cosmovisão, seja do século das ciências, seja da orientação do mestre.

Em "Realidade da Alma", analisando o problema fundamental da Psicologia contemporânea, chega a conclusões que contrastam igualmente com as dos autores que talvez não

levam suficientemente em linha de conta as áreas inconscientes onde os processos psíquicos independem de qualqure interferência volitiva, mas onde nem por isso as percepções, associações, e memorizações dinamizam menos o acontecer humano.

Na obra citada, investigando a gênese da "Psicologia sem Alma" de nossa época não nos deixa dúvida quanto ao seu modo de pensar; "Após ter chegado o medievo, diz êle, do mesmo modo que a antigüidade e inclusive a humanidade inteira desde seus começos à convicção de que existe a alma substancial, formou-se na segunda parte do século XIX uma psicologia "sem alma". Sob o influxo do materialismo científico, tudo o que não se podia ver ou tocar se tornou duvidoso, mais ainda, suspeito por pertencer à esfera metafísica. Só se considerava científico e portanto admissível, continua Jung, o que se podia reconhecer materialmente ou deduzir de causas materiais, perceptíveis.

Essa transformação do século passado, diz êle, havia iniciado muito antes isto é, foi anterior ao materialismo. Quando a época gótica, que se erguia cada vez mais geográfica e filosòficamente sôbre uma estreita base, chegou ao fim com a catástrofe da Reforma, a vertical do espírito europeu ficou cruzado pelo horizontal da consciência moderna. A consciência já não se desenvolveu para o alto diz Jung mas em largura, tanto do ponto de vista geográfico como da visão do mundo".

Nessa citação bastante longa, Jung não culpa nem filósofos nem cientistas pela mudança de visão filosófica, pois afirma êle que "Sempre houve em tôdas as épocas filósofos e naturalistas bastante inteligentes para não compartilhar essa inversão irracional. Opunham-se mesmo mas sem a necessária popularidade para lograr impor-se. Em conseqüência, diz Jung, venceu o sentimental e o físico. A espiritualidade ficou assim na absoluta dependência da matéria e das cousas materiais".

Coincide aqui Jung com Franco Américo quando em sua História da Filosofia nos fala da apostasia da Renascença do teocentrismo medieval e na paulatina eversão da escala de valores desde a Idade Média até os tempos modernos. Do "Bem" passou-se para o "Belo" e dêste para o "Útil", vale dizer, para o material. Tivemos, assim, a seguinte evolução (involução diríamos melhor): "Bem", "Belo", "Útil" na Idade Média. "Belo", "Bem", "Útil" na Renascença e "Útil", "Belo", "Bem" atualmente. Chersterton diria que perdemos nossa vocação para a verticalidade ou seja nosso enderêço para o transcendente.

Desfamiliarizados com tudo quanto não é material, a vida confina-se a êste mundo e êste mundo, à matéria, torna-se a explicação útil do acontecer humano.

Essa a gênese, o processo histórico e a explicação do descalabro do século que deu à luz Freud e foi sua Umwelt intelectual.

Pode essa explicação, diz Jung, não agradar ao cientificismo mas é a explanação das causas responsáveis do antropomorfismo que nos infelicita. "Tôda desordem nervosa consiste em última análise, numa alienação do instinto, numa separação da consciência de certos fatos psíquicos fundamentais. Caruso expressa a mesma verdade quando define a neurose como a absolutização do relativo e a relativização do absoluto.

Em linguagem freudiana, se abstrairmos da censura, poderíamos descobrir aqui o pior dos deslocamentos de que o mundo tenha noção. Em vão compensaremos com a psicologia das profundidades psíquicas os prejuízos da natureza humana escamoteada. É a Psicologia das alturas, de que nos fala Teppe, a concepção teocêntrica do homem, a visão do homem integral que redime o impasse.

"A perda do destino sobrenatural, diz Walfredo Teppe em "Sentido da Vida", implica também a frustração do aperfeiçoamento humano natural, na perda total do sentido da vida". Daí, segundo Agostinho de Hipona, ser o homem o eterno irrequieto se não polarizar seu dinamismo psíquico para o Absoluto. Em linguagem de psicologia profunda, o Criador ao infundir o sôpro eterno ao ser humano, apesar da liberdade que liberalmente lhe concede fixa-o a ponto de o homem ficar obrigado a contínuas regressões, que então se tornam fenômeno normal.

Se nesta altura consultarmos Freud para ver o que sua concepção do homem encerra a respeito do que o homem tem de mais sagrado, nos decepcionamos, pois a religião para êle não passa de uma neurose coletiva semelhante às neuroses obsessivas individuais.

III MUNDIVIDÊNCIA DE JUNG — Seria perigoso, porém, concluir apressadamente para uma concepção genuinamente espiritualista de Jung.

Para quem se sente ajustado dentro duma visão cristã do mundo e está de posse das principais concepções filosóficas que dinamizam os homens a partir da Idade Média, a análise da gênese dos males que afligem o mundo moderno, feita por Jung não podia ser mais acertada. Entretanto, e isto pode causar espécie a quem não está familiarizado com as subtilezas dos filósofos e de muitos psicólogos, Jung, apesar de nos falar contìnuamente em alma, espírito, substância etc., como vimos acima, não é ortodoxo ao sentido tradicional em sua termologia.

Em suas numerosas obras mormente naquelas em que aborda mais diretamente realidades que são objeto material

comum de psicólogos, filósofos e teólogos, nos apresenta conceituações que tanto para o católico como para qualquer religião que admite um Ser exterior e transcendente ao homem, são inteiramente heréticas.

Assim, Jung se choca frontalmente com a concepção cristã seja católica seja protestante — religião em que nasceu — quando considera a alma como mero produto psíquico, ou simples arquétipo ou quando admite apenas um Deus interior, imanente.

Edward Glover, em seu livro Freud ou Jung, no capítulo em que analisa a concepção de Jung sôbre a religião nos alerta com muita erudição Sôbre Quanto a tremologia equívoca de Jung.. "O Psicólogo da Psicologia Complexa apenas nos apresenta uma experiência direta de um Deus interior", escreve Glover. Quanto a um Ser Absoluto exterior, fora do mundo subjetivo do homem, Jung revela-se agnóstico. Apesar do "personagem interior", filho do pastor protestante de que nos fala acima Ramón Sarró, *Jung não era crente.*

Em 1959, escreve Bruno Klopher em "Journal of Projective Techniques" — set. 1961 — John Freeman interrogou a Jung: "O Sr. crê...?" Jung respondeu simplesmente; "Bem, não posso dizer. O Sr. sabe, a palavra crer é uma coisa difícil para mim. Não creio. Preciso uma razão para uma certa hipótese... "Julan Jacobi, afirma que a psicologia do mestre traduz digo conduz até uma experiência religiosa. Priesley, citado por Glover em Freud ou Jung e grande entusiasta de Jung diz: "Jung está próximo da religião"; mas próximo, acrescenta Glover, estão tôdas as crenças heréticas.

À luz do exposto podemos interrogar-nos sôbre o sentido da belíssima frase com que Jung encimou o frontispício de sua casa de campo: Vocatus atque non vocatus Deus aderit". Nomeado ou não, Deus está presente.

Sob certos aspectos, afirmou o teólogo Walfredo Teppe no "Encontro de Psicólogos" em São Paulo — julho de 1961 "Jung para a teologia é mais perigoso que Freud..."

Mas se a análise da Weltanschauung de Jung até esta altura mais se prestou à crítica do que a uma homenagem é porque, como dizíamos no início, a Weltanschauung compreende uma atitude em face de múltiplos aspectos. Para quem lê as obras de Jung, realmente descobre os dois personagens de que falamos acima. Jung não foi filósofo mas psicólogo. E é, ao meu ver, enquanto tenta corrigir o Mestre e nos apresenta uma nova visualização da profundidade psíquica bem como uma psicoterapia teleológica que Freud brilha com luz própria e merece nossa homenagem nesta noite. A Psicoterapia de Jung é prospectiva. Devemos atender mais ao presente que ao passado. O presente depende de nosso passado e de nosso futuro. O passado se faz ainda presente através das impres-

sões negativas ou positivas que nossas frustrações e êxitos respetivamente registraram na psíque, e o futuro por sua vez se faz presente seja através do ideal que nos atrai seja através das preocupações que interferem negativamente na nossa capacidade realizadora.

IV Evolução do pensamento de Jung — Independente da febril e fecunda atividade de Jung antes de integrar a equipe de Freud, em 1907, podemos falar numa evolução do pensamento psicológico e dividi-lo, segundo Sarró, em três fases: a fase psicoanalítica, a fase de transição e a fase da Psicologia Complexa.

Jung foi o grande e predileto discípulo de Freud. O conceito de "complexo" e a aplicação das descobertas de Freud ao estudo da psicose constituem dois capítulos essenciais da psicanálise, que em grande parte foram escritos por Jung. É nesta fase psicanalítica que vemos Jung compartilhar as lutas com Freud pela conquista da cidadania para a Psicologia da Interioridade. Seus estudos e seu conceito de inconsciente desde então já começam a diferenciar-se do inconsciente de Freud. Que Jung não estava definitivamente disposto a aceitar a psicanálise tal qual Freud a via se patenteia claramente de quando pela segunda vez nos E.E. U.U. escreveu a Freud que o público norte-americano estava disposto a aceitar a psicanálise desde que fôsse liberado o excessivo acento nos fatôres sexuais.

No final da fase psicoanalítica, Jung está plenamente de posse das concepções de Freud. A Psicanálise já não tem segredos para êle, e está plenamente capacitado para expô-la. Por isso, como escreve Sarró, "A atitude crítica de Jung em face de Freud não pode ser considerada, de boa fé, como produto da ignorância". A ruptura com Freud não foi fruto de pequenas diferenças entre amigos e sim de pontos de vista em questões essenciais que envolviam nova Weltanschauung. E aqui já entramos na segunda fase, ou seja na de transição em que Jung já não se podia mais conformar com a psicologia reducionista do mestre, vale dizer com a máxima ênfase dada ao símbolo sexual. Suas experiências clínicas não confirmavam o de então pansexualismo de Freud.

Acresce que as viagens empreendidas pela África, Oriente e Novo México não lhe deixaram dúvidas quanto a universalidade geográfica dos povos em relação aos instintos religiosos e abalaram o resto de suas convicções quanto aos dogmas de Freud. "A Psicologia Contemporânea, afirma Jung em "A Psique e seus Problemas Atuais", deveria dar-se conta de que nos anelos religiosos já não se trata de dogma nem profissões de fé mas antes de uma atitude religiosa que constitui uma função psíquica". Analisando mais aprofundadamente a libido freudiana não pôde mais concordar com o mestre uma

vez que "Aquilo que para Freud e também para Adler era expressão básica ou diferenciada se lhe afigurou agora claramente como um dinamismo apenas indiferenciado. Textualmente diz Jung: "Querendo-se estabelecer uma teoria psicológica universal, é impossível utilizar-se da energia meramente sexual, isto é, um instinto específico como conceito explicativo, pois a transformação da energia psíquica não é exclusivamente dinamismo sexual. O dinamismo sexual é um caso específico, por isso não se nega sua existência: êle é apenas colocado no devido lugar. Os instintos são apenas formas de manifestação da energia psíquica".

Sabemos que o próprio Freud, incansável defensor do reducionismo libidinal, não foi fiel à sua monotemática, pois no fim da vida, estabeleceu duas energias irredutíveis no homem: a construtiva, libido ou Eros e a destrutiva, Tânatos. (Explicação que não satisfaz, segundo J. Nuttin). O fato de Adler ter pôsto na base da evolução humana a tendência de se fazer valer, não o coloca em posição mais privilegiada do que o mestre: "troca apenas, diz Walfredo Teppe, um unilateralismo por outro". Jung, escreve Gardner Murphy foi acusado irônicamente de místico e profeta. Mas êle responde à Freud dizendo: "Cada investigador tem direito de dizer ao mundo ingênuamente o que encontra em sua própria alma e assim como Freud descreveu com tanta fidelidade a animalidade e a violência da sua, êle, Jung se sentia igualmente obrigado de comunicar as suas aspirações, essa ilimitada sêde da divindade, que tanto êle como seus pacientes haviam experimentado.

Com a dessexualização da libido, Jung, sem nunca abandonar inteiramente a Psicanálise, modifica em pontos essenciais as concepções de Freud. Para citar apenas um exemplo, a sublimação perde sua razão de ser. Paulatinamente vai modificando sua concepção em relação à própria energia que considera agora como equilíbrio móvel entre contrários, definição que muito vai repercutir sôbre sua obra futura.

Jung, com sua teoria da energia indiferenciada, que no fundo não passa da própria vida, "mantém uma atitude mais sóbria e aproxima a Psicologia Moderna da Clássica". Os escolásticos sempre defenderam a unidade da alma, diz Teppe em "Sentido da Vida", que canaliza a sua energia na direção das diversas potências. Assim diz S. Tomás: "Como tôdas as potências da alma estão radicadas na sua essência única, é inevitável que ela, quando dirigida com veemência para a ativação de certa tendência, seja desviada da ativação de outras". Para S. Tomás a vida psíquica bifurca-se nas "paixões irascíveis", entre as quais sobressai a ira ou agressividade. Vemos como o "fazer-se valer" de Adler e o "instinto sexual" de Freud já foram vistos e considerados pela psicologia clássica, embora

como tendências específicas e não como dinamismo primário e absoluto do psiquismo". (Sentido da vida).

Entretanto, apesar de Jung ter-se afastado da ortodoxia do Mestre e ter até certo ponto defendido posição francamente escolástica, sempre foi honesto em atribuir em seus livros a Freud o que lhe pertencia de direito e o que dêle aprendera. Reconhce-lhe os grandes e incontáveis méritos, protestando sempre quando o queriam inimizar com o mestre pelo fato de não ter concordado em vários pontos com êle. Em seu livro "Psíque e seus Problemas Atuais" afirma: "Não sou inimigo de Freud por mais que queiram qualificar-me assim a miopia de Freud e de seus discípulos. Entretanto na expressão do já citado Teppe, a visualização jungueana do homem já não podia ajustar-se à acanhada concepção antropológica de Freud, expressa em dois têrmos chaves: instinto sexual e prazer. A explicação de Freud do homem a partir dum ângulo de visão demasiadamente patológico e desde o plano dos defeitos não pode ser esposada por Jung que procura compreender o homem a partir da saúde e libertar os enfermos dessa psicologia que Freud trata de expor em cada página de sua obra. "Não vejo, diz Jung em que momento Freud salte por cima de sua própria psicologia e liberte, assim o enfêrmo daquêle mal de que êle próprio padece. Sua psicologia é a dum estado neurótico particular, afirma Jung em "Psíque e seus Problemas Atuais". Igor Caruso diria que a própria psicanálise é neurótica.

Jung não perdoa a Freud de ter-se negado à Filosofia. Em conseqüência não logra criticar suas suposições, suas premissas pessoais e psicológicas. Tivesse-o feito, não teria exposto sua Psicologia, pois a crítica lhe teria mostrado a sua ingenuidade. (Psique e seus Problemas Atuais). Mais adiante na mesma obra afirma Jung: "Tivesse Freud submetido suas afirmações a um acrítica filosófica, ter-se-ia chocado com as dificuldades que eu experimentei. Tomei o licor doce-amargo da Filosofia crítica. A crítica filosófica me ajudou a reconhecer o carácter subjetivo de confissão própria de cada Psicologia, inclusive a minha. Sei que por trás de cada palavra que pronuncio está meu eu especial e único, com seu mundo, sua história específica. A opinião acêrca do caráter subjetivo de tôda Psicologia elaborada por um indivíduo é a nota que mais me distancia de Freud".

Insiste Jung em chamar a atenção do estudioso da Psicologia Profunda para o aspecto subjetivo da posição do Mestre.

"O que Freud declara do papel que desempenha a sexualidade, o desejo infantil e seu princípio de realidade, acêrca do incesto etc., é antes de mais nada, afirma Jung, a expressão mais verdadeira da sua psicologia pessoal. É uma expressão acertadamente elaborada do achado subjetivo. Êle se vê como

é. E como outros possuem outra psicologia, vêem outras coisas e expressam-nas de modo diferente. Adler considera o mesmo material de experiência de um ponto de vista diferente e de forma tão convincente quanto Freud, porque a teoria de Adler corresponde também a uma Psicologia".

Confirma-se, assim, cada vez mais a verdade de que qualquer teoria psicológica que pretenda estender seus horizontes a tôda fenomenologia do psiquismo humano, condena-se infalìvelmente ao fracasso ao abordar áreas que fogem à sua competência.

Em "Metamorfose da Alma", Jung denomina de estreita e sufocante psicologia freudiana e sua cosmovisão para a envergadura do trabalho que se propõe. "Longe de mim, continua Jung, o pensamento de querer deminuir de alguma forma os extraordinários méritos de Freud no estudo da psicologia individual. Mas os quadros conceptuais dentro dos quais êle encerra o fenômeno psíquico, me parecem insuportàvelmente estreitos. Não me refiro aos sonhos e à neurose, continua ainda Jung, que podem ser pensados diferentes, mas à causalidade redutiva de seu ponto de vista geral e à completa negligência, poder-se-ia dizer de tôda a orientação para um fim, tão característico de tudo quanto é psíquico".

Mas a idéia genuinamente jungueana que já não se quadra mais no sistema psicoanalítico, é a idéia de "inconsciente coletivo" e sobretudo as imagens que o povoam: os arquétipos Jung, com a Psicologia complexa torna-se independente em face de Freud. Ramón Sarró em seu estudo preliminar sôbre o "Eu e o Inconsciente" considera como início de terceira fase da evolução psicológica de Jung, a criação da Psicologia Analítica.

Com o acréscimo, por assim dizer, de dois elementos novos à psicologia de Freud: o inconsciente coletivo e a teleologia, a interpretação redutiva, diz Sarró, fica inteiramente superada.

Depreende-se do até aqui exposto 1) — Que embora a Psicologia Complexa de alguma forma supõe a psicologia profunda de Freud, Jung jamais aderiu convictamente aos postulados essenciais do mestre. 2) — No dizer de Iolan Jacobi, Jung desde 1902, por conseguinte 5 anos antes de qualquer contato com Freud, ao defender sua tese doutoral, já formara sua trajetória de forma tão independente que resisteria a tôdas as glórias da Psicanálise. Sua separação em 1913 do mestre fôra, portanto, apenas uma atitude explícita e coerente de sua atitude interior que, de resto, não escapa apenas ao terrível e inquietante olhar observador de Freud. 3) — Apesar de sua posição crítica em relação ao princípio dinamizador do psiquismo humano e à teleologia do fato psíquico, Jung apenas tende para uma concepção espiritualista do homem. De fato,

entretanto não logra superar a subjetividade de suas concepções em relação à alma e a Deus.

Tem-se, assim, a impressão, de que Jung, ao romper o inconsciente individual e postular por detrás dêle o inconsciente coletivo, procura atingir a causa última ou primeira do desenrolar da vida humana. Entretanto esta doutrina deixa-nos apenas no limiar do transcendente.

Concluindo, poderíamos em homenagem ao grande psicólogo suíço aplicar-lhe a célebre frase de Tertuliano: foi uma alma naturalmente cristã. Vocatus atque non vocatus Deus aderit...

——oOo——

DA FUNÇÃO EDUCATIVA DO ENSINO DAS LÍNGUAS NO CURSO SECUNDÁRIO *

Aída Costa

Na base do processo educativo — é pacífica a questão — deve estar uma filosofia que lhe dê os objetivos em direção dos quais se oriente a formação do homem. Não há, pois, falar-se em função educativa das matérias do currículo secundário sem que êsses objetivos tenham sido estabelecidos.

Princípio existe em que são concordes, em geral, os educadores: o de que a educação tem por fim dar condições ao jovem para satisfazer as suas necessidades vitais de ser humano, necessidades que são aquelas que o mantêm na sua integralidade, não apenas como ser biológico, mas também como ser espiritual e livre.

Educar será, portanto, dar possibilidade ao educando de subsistir e de exercer convenientemente a sua liberdade.

Para vir a usar convenientemente de sua liberdade, tornando efetiva a sua autonomia, precisa o jovem: primeiro, de exercitar-se na prática dessa liberdade; segundo, de conhecer a estrutura e o funcionamento do mundo em que vive, e, portanto, em que afirme sua autonomia; terceiro, de manter adequadamente os necessários contactos humanos, isto é, de ajustar-se socialmente, pôsto que nenhum homem se realiza, nenhum ser humano se afirma em sua autonomia senão dentro duma sociedade. O ajustamento não só biológico, como principalmente afetivo e intelectual, torna possível ao homem essa efetuação da sua autonomia, possibilita a sua realização como ser humano.

---

* Série de conferências proferidas a convite da P.U.C. aos alunos dos cursos de Letras, setembro de 1961.

Perguntamo-nos, como, pelo ensino das línguas, se podem atingir, nos têrmos propostos, os objetivos da educação no curso secundário. Respondendo, tentaremos equacionar o complexo problema, sem a pretensão de chegar, necessàriamente, a soluções totais e definitivas.

Para limitar, como é indispensável, o campo de nossa reflexão, lembramos que falamos aqui de educação em têrmos de educação realizada na escola, e dum modo especial, na escola secundária.

A orientação ético-social, que a escola deve proporcionar ao jovem, compreende aquilo a que se costuma chamar de "ensino' e aquilo a que se denomina pròpriamente "educação".

O ensino, que é uma atividade consciente e dirigida, pretende incorporar à personalidade do aluno um conteúdo intelectual, que compreende a ciência, e, com ela, aptidões e uma concepção de Vida. A educação, arte ética, procura formar e desenvolver bons hábitos, agindo sôbre as tendências individuais, encorajando aquelas que conduzem ao domínio interior, represando as irracionais que produzem a escravidão desintegrante das paixões, e, afinal, suscitando outras que, concorrentemente, possam contribuir para a afirmação da personalidade do educando.

Feita a distinção, lembramos, porém, que a educação não independe do ensino, ao contrário, que a educação entra no terreno do ensino, porque exige interferências intelectuais. Se a educação busca atingir as múltiplas inclinações do jovem, ela o faz polarizando essas inclinações em uma atividade intelectual, em um esfôrço consciente e dirigido, e, com isso, com a ampliação e esclarecimento das perspectivas que a vida oferece, desperta interêsses, que são o móvel do ensino e também do aperfeiçoamento espiritual.

Se tivermos presente que as noções e habilidades adquiridas pelo ensino se podem esquecer e que os hábitos, isto é, a determinação da personalidade, permanecem, seremos levados a dar a máxima importância à educação.

Como pode contribuir o ensino das línguas para o aperfeiçoamento espiritual do homem, isto é, para a sua educação?

Segundo o princípio acima estabelecido da satisfação das necessidades vitais do ser humano, ela o faz levando e educando ao exercício de sua liberdade, conduzindo-o ao conhecimento da estrutura e do funcionamento do mundo, e, portanto, à afirmação de sua autonomia, concorrendo para o ajustamento social, que lhe permite o amparo efetivo e intelectual indispensável à efetivação dessa sua autonomia como ser humano.

Incluindo o ensino secundário moderno um grande número de matérias, não pretende, é certo, obter que em cada uma se especialize o estudante, mas aspira a proporcionar ao

jovem uma cultura geral capaz de oferecer-lhe as condições intelectuais e psíquicas imprescindíveis àquele ajustamento social e àquele conhecimento do macrocosmo exterior e do microcosmo interior, sem o que lhe será impossível afirmar-se autônomamente. O ensino das línguas, como o das demais matérias do currículo secundário tem os seus objetivos específicos, objetivos necessàriamente regulados pelos objetivos gerais do ensino educativo de grau médio.

Um dêsses objetivos — comum ao ensino de tôdas as línguas, indistintamente, vernácula ou estrangeiras (modernas ou clássicas) — é o do enriquecimento da mente e da sensibilidade. O conhecimento da obra literária aumenta em variedade e profundeza o patrimônio de idéias. No esfôrço de penetração da obra literária, desperta-se e requinta-se o sentimento estético, aguçam-se as antenas da afetividade, criando-se, inclusive, uma ambiência social favorável, pela vinculação resultante entre as pessoas que o praticam. Tudo isso conflui para o aperfeiçoamento do munto interior, para uma seleção mais apurada dos valores, morais e intelectuais, permitindo ao homem perceber melhor os dados dos grandes problemas humanos, ensejando, por isso, uma decisão mais acertada em face das várias soluções possíveis, o que significa um exercício mais correto da liberdade, e a decorrente afirmação de sua autonomia.

Um outro objetivo comum ao ensino das várias línguas é o de torná-las o instrumento, o mais importante instrumento, de produção do pensamento, de comunicação de idéias, e, portanto, de conhecimentos, em geral, e, em particular, daquele conteúdo intelectual destinado a dar ao homem o devido conhecimento do mundo sob o seu duplo aspecto estrutural e funcional.

No que respeita, à língua materna, cabe lembrar, de modo especial, o seu papel de agente de integração do homem no meio em que vive, e, como tal, de eficiência social. É a língua vernácula não só fator integrante no ambiente cultural, como também expressão dêle. Pelo conhecimento da língua materna, que tem função importante já na educação da criança, pelo que representa na formação dos seus primeiros conceitos, torna-se possível o conhecimento do pensamento nacional, a adesão a êle e conseqüente aprimoramento das virtudes cívicas e da consciência de cidadania. É a língua vernácula, aliás, um meio de identificação entre os elementos de uma mesma comunidade nacional:

Verifica-se a sua eficiência social, não só na grande sociedade em que vive o homem, mas ainda em cada um dos vários grupos de que é parte: no grupo político, no grupo profissional, na escola etc. Em cada um dêsses grupos, o domínio da língua confere ao homem prestígio social, porque é para

êle um instrumento indispensável à comunicação de suas idéias e à afirmação de suas posições. A posse dos recursos da técnica verbal confere ao homem a possibilidade de afirmar a sua autonomia pelo uso adequado da sua liberdade, num ambiente emocional e intelectualmente propício.

Mas há ainda, no capítulo da eficiência social, que enfatizar o papel altamente educativo, da língua materna, como um dos veículos essenciais de aculturação. Esta função tem tôda a sua validade nos agrupamentos sociais, cidades ou países, em que a assimilação do elemento alienígena reclama intensamente a intervenção da escola, uma vez que a simples transmissão da língua vernácula não se pode fazer, naturalmente, por herança, através da família.

Em relação, particularmente, às línguas estrangeiras, há que acentuar o objetivo de preparar os jovens para uma participação social, consciente e refletida, na comunidade internacional, desenvolvendo atitudes de compreensão e habilidades para a vida social dentro da grande comunidade dos povos, possibilitando o intercâmbio de idéais e de sentimentos, a interpretação das suas expressões artísticas. É óbvio que de tudo isso resultam maiores e mais fecundas simpatias e afinidades, mais amplos horizontes culturais e sociais.

Quer, por conseguinte, pela língua vernácula, dentro da comunidade nacional, quer pela língua estrangeira, dentro da comunidade internacional, o conhecimento da língua e da literatura conduz a um ajustamento social que se constitui em amparo efetivo e intelectual, amparo que é uma daquelas necessidades vitais do homem e que o mantém na sua integralidade de ser humano, não só biológico, como espiritual e livre.

Só se pode, é evidente, falar em aprendizado — e no caso, em aprendizado de línguas — quando os objetivos que se tiveram em vista foram colimados. Por outro lado, só se atingem efetivamente os objetivos do ensino de uma matéra qualquer, quando êste ensino é presidido por métodos e conduzidos por processos adequados.

Há certos princípios psicológicos e didáticos gerais a que deve submeter-se a aprendizagem de qualquer disciplina na escola secundária. Êstes princípios básicos são o da atividade, o da motivação e da adequação do método à natureza da matéria.

Corresponde o princípio da atividade àquela necessidade vital do ser humano de exercer a sua liberdade projetando o seu "eu" no mundo exterior. Aplicado ao ensino das línguas, como ao das outras matérias, conduz êste princípio à reflexão, à compreensão das operações exigidas para a assimilação do conhecimento intelectual. O que se deve esperar do aluno, em outras palavras, é a reelaboração interior do conhecimento intelectual. Tal esfôrço operacional faz-se possível quando se

proporcionam ao estudante as indispensáveis condições pedagógicas e didáticas, a assistência afetiva e intelectual que o acompanhe em cada uma das etapas do processo da aprendizagem até a formulação desejada. Tal esfôrço operacional desenvolve o senso de responsabilidade, porque leva o estudante a responder, pessoalmente, pelo conhecimento que adquiriu.

Para que, todavia, lhe seja possível a auto-atividade no processo da aprendizagem, deve o estudante ser movido pelos necessários motivos, uma vez que só êstes podem dinamizar-lhe o comportamento, dirigindo-o para os objetivos visados.

Quando falamos, entretanto, em motivação, não entendemos o têrmo — ou melhor, não o entendemos só — naquele sentido estreito de estímulos que levam ocasionalmente, num certo momento, ao aprendizado, mas àqueles que constituem uma tensão permanente, porque são fundados nas necessidades vitais do ser humano. Ora, voltamos assim ao ponto de partida. Sem enfrentar um círculo vicioso, ao contrário, encontrando, parece, o encaminhamento lógico das soluções que procuramos, podemos dizer que, no ensino das línguas, como no das outras matérias, os motivos são, dentre outros, sobretudo, aquelas necessidades vitais do ser humano, de exercitar-se na prática da liberdade, de afirmar a sua autonomia pelo conhecimento do mundo que o circunda ou que vive dentro dêle e de garantir-se o lastro afetivo e intelectual necessário à sua integração social e à sua afirmação como ser humano, espiritual e autônomo.

Por outro lado, se o aprendizado só se verifica mediante a auto-atividade e se esta é condicionada aos motivos, que são as necessidades vitais do aluno, de agir livremente, de afirmar-se autônomamente com apoio intelectual no meio em que age, não há que fugir à conclusão de que o método deve satisfazer à condição essencial de permitir que essa atividade se manifeste, que atuem êsses motivos. Ora, só é isto possível quando o método didático reproduz o desenvolvimento genético da matéria.

Deve distinguir-se, no ensino das línguas, o ensino da língua pròpriamente, isto é, da expresssão por meio de sinais orais ou escritos, e o ensino da literatura, que é uma atividade criadora, que é a expressão artística por meio da palavra, por meio da língua.

Apresenta a língua constantes fonéticas, morfológicas e sintáticas, estudadas pela ciência gramatical, que as constitui em normas, e as quais é preciso transmitir de geração a geração, para assegurá-la como sistema coerente, comum a todos os membros que a adotam como meio de exteriorização psíquica, de representação mental e atuação social. Por outro lado, tem a língua certos recursos de expressão que são comuns à expressão de todos os membros do mesmo grupo, ao lado de

outros recursos individuais que são traço de personalidade.

Temos, portanto, de considerar o ensino da gramática e o ensino das técnicas de expressão, isto é, da elocução oral e escrita.

O método de ensino da gramática conducente àqueles objetivos, acima mencionados, é o método indutivo, pelo qual se vai dos fatos para as definições, para as normas, para as classificações. Êste método possibilita o exercício da liberdade, porque é, no caso, o método da redescoberta, o método que reproduz a genêse da ciência gramatical. Através dêle, afirma o estudante a sua autonomia intelectual, muito diversamente do que acontece com relação ao método dedutivo no ensino gramatical, que supõe uma atitude passiva, de aceitação dum conhecimento inpingindo, prèviamente elaborado. Refazendo o caminho percorrido pelos que criaram o pensamento gramatical (e nós sabemos que o fizeram indutivamente, a partir dos fatos lingüísticos), sente o jovem a segurança própria dos que atingiram a uma determinada meta, depois de enfrentar e resolver tôdas as suas dificuldades, com os recursos intelectuais próprios. Não desconhecemos — nem poderíamos fazêlo — o processo da interação. É evidente que o aluno conta, neste esfôrço de redescobridor, com a assistência do mestre e que é vital, na maioria dos casos, para o êxito do ensino. Negá-lo seria negar a própria escola. Mas a ação do professor, que conduz ao aprendizado gramatical pelo método indutivo, é a ação estalisadora, não pròpriamente duma presença física, que não conta, mas duma ação espiritual de quem dá o apoio intelectual e moral de que o jovem carece para realizar o seu trabalho, superar as dificuldades inerentes ao seu encaminhamento e às suas interpretações. Não se compreende exercício da liberdade sem senso de responsabilidade. Convém, por isso, lembrar que está na base do método indutivo o senso de responsabilidade. Se tem, efetivamente, o estudante de reformular a "sua" gramática, está êle, "ipso fato", na obrigação de responder por alguma coisa, que não se trata de repetir, simplesmente, o que outros fizeram, mas de dar resposta a perguntas formuladas a partir dos dados que êle próprio examinou, com os quais êle próprio trabalhou, pondo em funcionamento as suas próprias capacidades de observação e de generalização.

Dá a gramática as normas de expressão lingüística que a sociedade culta exige, como um mínimo, que ela sujeita à sua ação coercitiva — É insuficiente contudo, a gramática. São necessárias também as técnicas de expressão, que se adquirem através do manejo da língua, pela assimilação obtida do convívio das obras literárias, pela exercitação da elocução oral e escrita.

O ensino da composição é um campo altamente fecundo para o desenvolvimento da personalidade, quando praticado de modo a ensejar o exercício da liberdade, a afirmação da autonomia do educando. Para levar a tais resultados, é preciso que seja a composição liberta de quaisquer esquemas constrangedores, quer do ponto de vista das idéias quer do ponto de vista da forma. Deve reger o seu ensino o princípio fundamental de que só se pode falar ou escrever de coisa da qual se tenha suficiente conhecimento. O preceito didático básico do ensino da composição e, portanto, o de que é indispensável por-se o estudante em contacto com a realidade sôbre a qual deve escrever, uma realidade evidentemente ao alcance do seu nível mental e de acôrdo com os interêsses de sua idade e do seu meio ambiente. Se nem sempre é possível o contacto direto com a realidade, pode sempre, contudo, recorrer-se ao contacto indireto através de todo material didático, hoje de tamanha riqueza no campo das imagens auditiva e visual.

Dará, dêsse modo, a composição amplas oportunidades de aperfeiçoamento interior pelo que permite ao aluno exteriorizar livremente os seus sentimentos e as suas idéias, fazer valer os seus ideais e as suas posições, com a consciência de plena responsabilidade que assume. E não só. Nestas condições, facilita o exercício da composição a ação educativa do professor pela possibilidade de que lhe confere de conhecer o aluno por dentro, no que tem êle de mais íntimo e mais peculiar e, conseqüentemente, de melhor formar a sua personalidade, acoroçoando-lhe as tendências emocional e moralmente positivas, atenuando-lhe, pela persuasão e pelo apoio afetivo, as tendências negativas, o que, tudo, significa, cooperando para a sua maturação psíquica, intelectual e moral.

Passando à literatura, não discutiremos aqui o tratamento específico de cada uma das disciplinas em que se desdobra, História da literatura, Teoria da literatura, Crítica literária, a fim de não perder a nossa palestra a sua devida concisão. Nem por isso, parece, a prejudicaremos em sua essência, por quanto um denominador comum existe, pelo qual, podemos e devemos enfrentar a sua problemática. Êste denominador comum é o estudo do texto. Efetivamente, nenhum ensino de literatura, em qualquer dos três aspectos em que seja considerado histórico, teórico ou crítico poderá ser legìtimamente realizado senão em função do texto.

Pôsto isso, o que conta, essencialmente, é a obra literária. E o método de estudo da obra literária é o método analítico-sintético, uma vez que ela é um conjunto orgânico, que só se pode conhecer, clara e distintamente, através dos elementos que a compõem. Cumpre, portanto, após a primeira leitura, a primeira impressão estética resultante da visão inicial intuitiva, global e sincrética, proceder à decomposição do sis-

tema em seus elementos para conhecer a obra literária em cada um dos componentes que a especificam. A êsse processo analítico, complementando-o, segue-se o processo sintético da recomposição do sistema através de seus elementos constitutivos.

O rosto, aquêle imponderável do trabalho crítico como trabalho de recriação, ficará a dever-se eventualmente, a uma capacidade intuitiva especial do estudante, capacidade que se deve estimular e desenvolver, não se podendo, por desventura, entretanto, simplesmente, criar. Esta intuição final é o coroamento da operação analítico-sintética, que leva ao estabelecimento dos autênticos valores humanos, universais e estéticos da obra.

Nesse trabalho de penetração do texto, empenha-se, evidentemente, tôda a fôrça intelectual do jovem educando, a quem pede uma resposta que êle só pode dar por meio dum esfôrço consciente e dirigido de suas potencialidades intelectuais e afetivas. É óbvio que a análise, como qualquer dos outros processos gerais do pensamento, se realiza mediante a atuação coadjuvante de outros processos, como a intuição, a indução ou a dedução.

No esfôrço de penetração da obra literária, exercita-se tôda a personalidade do aluno, através de suas capacidades intelectuais, através de seu dinamismo emocional, postos a serviço da compreensão das idéias, da mensagem artística, que ela contém e que o põe em contacto com uma certa altura, com um padrão de valores universais ou duma certa sociedade.

A síntese que esquematiza e define os resultados da operação analítica, seguida da intuição final que, eventualmente, coroe o trabalho de investigação literária, representa um apêlo instante à personalidade do jovem, tôda ela mobilizada para as soluções últimas de compreensão da obra, através de apreensão e hierarquização das idéias, através das determinação dos ideais que a informa, do conhecimento dos problemas humanos que encerra e das soluções que propõe.

Concluindo, podemos afirmar que a língua, em geral, pela ciência gramatical, pela composição, ou pela literatura, usado o método conveniente, o que vale dizer, também, tendo em vista objetivos educacionais autênticos e legítima motivação, é a matéria que mais contribui para a educação do jovem, nos têrmos em que apresentamos o problema, de visar à maturação da personalidade, à formação do cidadão, à sua preparação vocacional.

———oOo———

O ENSINO DO LATIM EM NOSSO CURSO GINASIAL

Aída Costa

Felizmente para nós, que há tanto tempo e em vários setores, vimos trabalhando neste desígnio, apresenta hoje o ensino do Latim em nosso curso secundário uma sensível melhora de métodos e técnicas, melhora, que, se não é geral nem satisfatória ainda, permite, pelo menos, grandes esperanças.

Muito resta, porém, a fazer, principalmente no sentido de uma doutrinação que atinja todo ou quase todo o nosso professorado, sempre disposto a aderir aos grandes movimentos que visam a um melhor trabalho, contanto que se convença de sua valia e de seus legítimos objetivos.

Cabe, inicialmente, lembrar a necessidade de uma maior e melhor divulgação, entre os nossos professôres, de conhecimentos de Didática Geral e Especial e de Psicologia Educacional, para que se possam substituir as soluções meramente pessoais e empíricas por outras fundamentadas nos princípios didáticos modernos.

Alguns postulados há, essenciais, que são muitas vêzes, relegados pelo professor de Latim, como, por exemplo, o da atividade, o da estreita correlação dos métodos e processos didáticos com o nível de maturidade do aluno, assim como o da natureza da matéria de ensino como determinante do método.

Ao mesmo tempo biológico e psicológico, radica o princípio da atividade na necessidade indiscutível que tem o indivíduo de projetar o seu eu no mundo exterior e alicerça-se na necessidade de reflexão e compreensão de operações que levem o estudante a adquirir por si próprio o conhecimento intelectual que lhe convém. Só pela autoatividade chega o estudante a aprender, isto é, a reconstruir inteiramente, o conceito, a definição, a relaborar a classificação. Não basta, como lembra René Huber em sua "Pédagogie Générale" (Deuxième édition), transferir para o espírito imaturo do

jovem conhecimentos já elaborados, imutáveis, fixos, mas é preciso conduzi-lo na aprendizagem "por um desenvolvimento harmonioso e regular de suas próprias possibilidades, conduzi-lo de perspectiva a perspectiva até que o seu pensamento revista a forma adulta" (pág. 494).

Sendo, por outro lado, o nível de maturidade que determina os motivos e os estímulos conducentes ao aprendizado, faz-se mister tomá-los sèriamente em consideração no ensino do Latim, como no ensino de qualquer matéria. Só haverá aprendizado real quando houver uma tensão, um motivo que disponha o estudante para agir no sentido desejado. É a motivação um fenômeno psicossomático condicionado a diferenças individuais. Faz-se indispensável, por isso, conhecer o professor a psicologia do aluno. Os motivos dinamizam o comportamento e o dirigem para certos objetivos, tornando o aprendizado real e eficiente.

Um terceiro princípio precisará ter, sempre, necessàriamente, em vista, o professor: o de que deve o método ser determinado pela natureza da matéria que se ensina e não pelo critério cômodo do menor esfôrço ou das preferências individuais, que só encontram justificação na dialética efetiva. Terá o método didático de reproduzir o desenvolvimento genético da matéria e dar solução conveniente ao problema das várias fases do processo da aprendizagem: a diferenciação, a integração e a fixação.

Após o sincretismo inicial das "vagas noções", o processo da aprendizagem entra na fase da diferenciação, isto é, da análise de cada um dos elementos do todo, que será identificado em suas peculiaridades, passando à fase da integração, em que os dados e fatos estudados se integram num conjunto significativo coerente e total. A fixação, por meio de repetições e outros exercícios, última e reforça o aprendizado, tornando-o definitivo.

Invocados êsses postulados básicos, vejamos quais os métodos e as técnicas aconselháveis no ensino do Latim em nosso curso secundário, dentro das condições em que habitualmente se realiza, com duas aulas semanais e um professor que ministra, por vêzes, mais de sessenta aulas por semana.

A consideração da sua complexa problemática conduz-nos aqui a uma discriminação prática que nos parece importante na discussão dos vários problemas em que se desdobra: o problema do ensino do Latim na 1.ª série ginasial, o do ensino da gramática latina, em geral, e o do ensino da tradução.

Quanto ao ensino do Latim na 1.ª série ginasial, é preciso considerar em separado as duas faces do problema: o vocabulário e a gramática.

Tradicionalmente, costuma a palavra latina ser apresentada apenas na sua forma escrita no livro de texto, prática que conduz a erros de prosódia muitas vêzes insanáveis. A inexistência, além disso, — e esta alegação é importante — da palavra oral constitui uma perigosa decepção, de repercussão ulterior decisiva, para um aluno de onze anos, a cujo espírito imaturo sòmente uma língua falada pode parecer de funcionalidade real.

Em que medida e de que modo, porém, será permitido inculcar um "latim falado" na 1.ª série ginasial?

Convenhamos, inicialmente, em que se deverão distinguir dois vocabulários, duas fraseologias: uma fraseologia oral (eventualmente escrita também), despreocupada do ensino gramatical, e uma fraseologia necessàriamente oral e escrita, consagrada ao ensino da gramática.

A primeira será a da conversação de aula, inaugurada com o próprio curso, aos primeiros contactos do professor com a classe, e ensinada por método direto, através de mímica, da dramatização, da associação imediata da palavra significante ao objeto significado. Será a fraseologia própria da convivência social da classe, da saudação e da despedida, da permuta de impressões durante o processo da aprendizagem, dos apelos do professor ou do aluno.

Não nos é possível — bem o sabemos, nem é isto que pleiteamos — dar um curso de Latim por método direto puro, não só por causa do número diminuto de duas aulas semanais, como também em vista da carência expressional da língua em relação à vida contemporânea. É possível, entretanto, sem deixar de recorrer ao português ao mesmo tempo que sem incorrer desastradamente em neologismos e construções espúrias, ir levando progressivamente os alunos ao colóquio em língua latina.

Objetiva êste latim falado na 1.ª série ginasial exercitar o aluno nas suas estruturas frásicas, as quais, à fôrça da repetição diária, se irão automatizando, visa a ensinar uma fraseologia que dê ao jovem a sensação inicial de funcionalidade da língua. A êsses objetivos, acrescente-se um outro, que os interpreta e justifica, o de criar a motivação necessária à aprendizagem da gramática, à análise e exegese dos textos.

O outro vocabulário, a outra fraseologia, a que nos referimos, em forma oral e escrita obrigatórias, não só vale como enriquecimento expressional mas também e sobretudo constitui o apoio indispensável do ensino gramatical.

Em correspondência a seu objetivo precípuo, atenderá êste segundo vocabulário, rigorosamente, ao ensino lento e progressivo da gramática. Assim, em todo o primeiro semestre da 1.ª série, não ultrapassará, para os substantivos e adjetivos, o quadro flexional da primeira declinação. Cumpre lembrar,

que êste vocabulário deverá também considerar os motivos do aluno, seus interêsses e sua maturidade mental. Respeitando sua vivência, preferir-se-ão, por outro lado, as palavras e frases que digam respeito a sua vida na família ou na escola e evitar-se-á a multiplicação dos nomes abstratos, visto que, só então, aos onze anos, se vai iniciando o jovem no processo da abstração.

Quanto ao método de ensino dêste vocabulário, há esclarecer que será também direto, fazendo-se o aluno aprender, primeiro, a forma oral e, depois, a forma escrita. A imagem gráfica terá a devida ênfase no quadro-negro, de onde cada qual a transportará para o respectivo caderno. É exigência irrecorrível da metodologia moderna das línguas que a imagem auditiva preceda a imagem escrita.

Está o ensino da gramática na 1.ª série ginasial, por sua vez, a reclamar, sem dúvida, para muitos professôres, uma revisão total. Dizemos para muitos, porque inúmeros existem já que experimentam — e com êxito plenamente compensador — as novas fórmulas sugeridas pelos postulados da Psicologia e da Didática modernas. Realmente, a dedução e a dicotomia entre o ensino da estrutura frásica e os casos latinos, em vigor ainda para numerosos mestres, representam funesta transgressão de princípios psicológicos e didáticos impostergáveis. Só o material significativo — aquêle que se oferece ao aluno como um todo orgânico — pode ser verdadeiramente aprendido e duradouramente retido.

À dedução deve substituir a indução; à dicotomia, um processo integralizante, que associe, logo de início e de modo definitivo, os casos às suas funções correspondentes. Urge abandonar-se o antigo vêzo de ensinar em duas etapas distintas a análise sintática da frase portuguêsa e os casos latinos. É imprescindível, ao contrário, que as relações sintáticas expressas pelos casos sejam estudadas, desde o comêço, diretamente, na própria frase latina, de modo a estabelecer-se, na mente do aluno, uma associação efetiva que resulte em aprendizado permanente, em memorização positiva. Pela indução, refaz o estudante o caminho percorrido pelos teorizadores da gramática, que partiram dos fatos, construindo a ciência gramatical sôbre a realidade lingüística.

Outro fator de suma importância no bom êxito do ensino da gramática latina na 1.ª série ginasial é a marcha lenta e gradativa do estudo dos casos e funções. Deve estudar-se caso por caso, a começar pelo nominativo. No ensino do nominativo, o sujeito será a primeira função ensinada, vindo inicialmente representado apenas por um adjetivo também. Constitui, assim, logo de comêço, o adjunto adnominal grande auxílio à variedade e mobilidade da frase. Acresce ainda que, dêste modo, se inaugura — o que é muito útil — com o pri-

meiro caso e a primeira função estudados, o sistema de consonância do adjunto adnominal representado pelo adjetivo. Tem ainda o ensino do emprêgo do adjetivo como adjunto adnominal do sujeito, antes de outra função, a vantagem de preparar o estudante para o confronto entre a função de adjunto adnominal e a de predicativo do sujeito, confronto que deve ser insistente e cuidadosamente caracterizado para evitar-se posterior confusão.

Logo após o nominativo, parece-nos conveniente o aprendizado do genitivo. A razão está em que o genitivo como adjunto adnominal significa enriquecimento da frase, fator extremamente útil nestes primeiros passos do ensino do latim, em que a inevitável pobreza estrutral da frase desafia a imaginação do professor. Acresce que, seguindo o genitivo imediatamente ao nominativo, aproximam-se os dois tipos de adjunto adnominal, o primeiro expresso pelo adjetivo, o outro, pela relação casual latina correspondente à expressão preposicionada portuguêsa. Além do mais, ensinar-se o genitivo adjunto adnominal depois do acusativo, por exemplo, seria interromper-se, sem vantagem realmente ponderável, a seqüência dos casos, acusativo, dativo, ablativo, que, nesta fase elementar de estudo da língua, se costumam apresentar só como complementos do verbo.

Porque recompõe estruturalmente a frase, parece-nos a seguinte ordem a mais aconselhável no ensino dos casos e das funções na 1.ª série: nominativo, genitivo, acusativo, dativo, ablativo e vocativo.

Ao acusativo opõe-se o dativo, na distinção parcial — insustituível, porém, nestes pródromos do ensino do latim — das funções de objeto direto e de objeto indireto. A êsses, sucede o ablativo de expressão de adjuntos adverbiais.

Fica para o fim o vocativo. Justifica sua posição em nosso plano a seguinte razão: Pela sua própria natureza de caso reto, que se refere muitas vêzes à mesma pessoa a que se refere o nominativo sujeito (como quando o sujeito é da 2.ª pessoa), fàcilmente se confunde, no espírito do jovem, o vocativo com o nominativo, confusão agravada pela coincidência de formas na 1.ª declinação, quiçá em geral, em tôdas as outras declinações. Tem-nos convencido a experiência que é preciso esperar que se consolide no espírito do jovem o aprendizado da relação sintática do sujeito por meio de exercícios intensivos, nestes três primeiros meses do ano, para que, só ao fim do semestre, quando estiver chegando ao têrmo o estudo dos casos, se ensine o vocativo. Princípio psicológico conhecido adverte que é prudente evitar-se a proximidade de matérias smelhantes para evitar-se interferência de aprendizado. Ponhamos, pois, o nominativo e o vocativo nos dois extremos da seqüência.

Não nos esqueça uma providência de caráter prático, muito eficaz, que consiste em adotar-se o sistema do realce colorido das desinências ou terminações, recurso acessível a qualquer classe, pois que jamais faltará, a professor e alunos, giz ou lápis de côr. Talvez pareça impertinência — não consideramos, todavia, como tal, dada a freqüente ocorrência da prática — prevenir-se o professor contra o hábito de se separarem as desinências do tema da palavra. É um erro fazê-lo, primeiro, porque não convém, de modo algum, dissociar na mente do aluno a desinência do tema, visto como a desinência por si mesma não tem significado, segundo, porque é perigosa ou melhor às vêzes inexequível a separação da desinência, fundida ao tema com prejuizo do fonema temático característico.

A noção de caso, assim obtida indutivamente, vai emergindo aos poucos, do relacionamento das diferentes funções com a palavra correspondentemente fletida.

Resta ainda, para concluir estas considerações a respeito do ensino do latim na 1.ª série ginasial, acentuar a conveniência de rematar êsse estudo com a definição, sugerida pela reapresentação dos casos latinos, na ordem em que se desejar a memorização dos padrões de flexão nominal. Digamos, de pasagem, não nos parece existir nenhuma ordem perfeita, do ponto de vista didático. Esta reapresentação, que se prestará também a uma esquematização indispensável, jogará, de preferência, com a mesma palavra em cada uma das suas variantes de flexão casual, como por exemplo:

Puella ambulat.	Nom.	puella
Puella, bona es.	Voc.	puella
Puellam magistra amat.	Ac.	puellam
Puellae pupa pulchra est.	Gen.	puellae
Puellae pupam magistra dedit.	Dat.	puellae
Cum puella magistra ambulat.	abl.	puella

Deve o ensino, em geral, da gramática latina (conceitos, definições, classificações), no curso ginasial, reger-se pelo método indutivo, como acima ficou dito e justificado em relação à 1.ª série, e orientar-se pelos conhecimentos histórico-comparativos da língua.

Impõe-se a utilização dos conhecimentos histórico-comparativos para esclarecimento e motivação do ensino da gramática. Não se justifica o temor — um temor supersticioso, talvez —, da parte de nosso professorado, de recorrer a explicações de caráter histórico. Constituem estas, quando revestidas de tôda a singeleza e ministradas oportunamente, uma preciosa ajuda na compreensão dos fenômenos fonéticos e morfológicos.

Deve um critério histórico presidir ao ensino das flexões nominal e verbal. No que toca à flexão nominal, é a 3.ª declinação que se beneficia, de modo particular, dum tratamento histórico, o qual, realizado com a habilidade necessária, dirime em grande parte, as dificuldades próprias do ensino profissional, submetido à arbitrariedade da distinção dos parissílabos e imparissílabos. Faz-se mister, para o pleno êxito do ensino da 3.ª declinação, a presença duma consciência viva dos problemas que êste sistema flexional encerra. Importa, dêste modo, começar pelos temas consonânticos, os quais suscitam menos perplexidade que os temas em soante. Entre os temas em consoante deve a escolha para a iniciação recair, por sua vez, nos temas em oclusivas, que, são "grosso modo", de mais fácil compreensão que os das outras classes de consoantes. Das oclusivas, prefira-se, para o primeiro contacto com a 3.ª declinação, o tema em labial — p —, isento de alterações fonéticas embaraçosas resultantes da adjunção das desinências casuais, fàcilmente identificável em qualquer dos casos.

Depois dos temas em oclusivas — labial, dental e gutural — estudem-se, um por um, os temas em líquidas e em sibilante.

Terminado o trabalho com os temas consonânticos, que o aluno se terá habituado a identificar pelo genitivo plural, virá o estudo dos temas em soante, a começar pelas palavras em que o nominativo conserve o — i — temático. Uma a uma, estudar-se-ão as outras palavras de tema em soante — i —, cujo nominativo mascara o fonema temático por obra de transformações fonéticas conseqüentes à adjunção das desinências casuais: palavras de nominativo terminado em — x, em — s, etc.

Convém lembrar uma norma de grande importância: os neutros não devem ser estudados à parte, segundo o método tradicional, e sim à medida de sua ocorrência em cada uma das classes de temas, de modo a que se não inventariem êles numa categoria distinta na 3.ª declinação, mas se confundam com os outros nomes de temas consonânticos ou sonânticos. Nenhum inconveniente resulta dêsse processo. Ao contrário, da racionalização e da simpliciação só benefícios podem advir.

Para encerrar o estudo da 3.ª declinação, reúnam-se todos os temas num quadro único, destinado a dar a visão do conjunto orgânico da 3.ª declinação, indispensável a sua compreensão total.

Compete-nos esclarecer que a distinção tradicional dos parissílabos e imparissílabos pode ter, agora, ao fim, a sua função. Trata-se de — terminado o estudo feito por critério histórico — complementá-lo com as regras práticas, como tais apresentadas ao aluno, com o objetivo explícito de que lhe

sirvam apenas de instrumento para distinguir ràpidamente os temas em consoantes dos temas — i —.

No que concerne à flexão verbal, advirta-se que se lhe não pode emprestar o mesmo tratamento didático na 1.ª série e nas outras.

Na 1.ª série, duas são as metas que se devem atingir: a de criar os automatismos fundamentais para a recitação dos vários tempos e modos e a de possibilitar a identificação e a estruturação das várias formas.

A consecução do primeiro objetivo requer cuidados especiais da parte do professor, que deve proceder primeiramente a um exercício oral, começando por apresentar o tempo em questão, com tôda a ênfase possível, na sua imagem acústica, e, em seguida, fazendo a classe repeti-lo até a sua perfeita automatização. Só, então, se passará à sua expressão gráfica, que também há de merecer o esfôrço das repetições necessárias à devida fixação.

Na 2.ª série, os automatismos adquiridos no 1.º ano serão conhecimento instrumental indispensável ao estudo sistemático da flexão verbal, presidido por um critério histórico, que valorize a constituição do tema e a natureza dos sufixos, de modo a tornar o estudante apto a identificar e construir, sob os modelos aprendidos, qualquer forma.

Reunir-se-ão as quatro conjugações para o estudo de cada um dos sistemas de flexão verbal (sistemas do infectum, do perfectum, do supino), com o cuidado de ressaltar, no sistema do infectum, as identidades estruturais dos dois grupos constituídos pela 1.ª e 2.ª e pela 3.ª e 4.ª conjugações.

Todo o esfôrço despendido no ensino da gramática visa sobretudo, indiscutìvelmente, a possibilitar a leitura, o entendimento do texto. Muito nos enganaríamos, pois, atribuindo ao método do ensino de penetração do texto uma menor importância. Acontece que erros essenciais se vêm cometendo neste setor. Impera ainda — em muito menor escala, é verdade, que anos atrás — o velho método de começar-se, inversamente, o estudo do texto por uma "ordem direta", como ponto de partida para o levantamento do vocabulário, e terminar-se por uma análise morfológica e sintática. Também se encontra freqüentemente, o que é mais lamentável ainda, quem transforme o ensino do texto num simples exercício de "ditado", numa tradução ditada pelo professor e imposta à memorização dos alunos, que a terão de devolver "ipsis litteris" no exame.

Novo método, novas técnicas estão-nos a indicar os princípios da didática moderna das línguas.

Duas operações essenciais deve compreender o trabalho de penetração no texto: a primeira, a de preparação do vocabulário básico desconhecido do aluno, antes de qualquer contacto com o texto; a segunda, a do estudo pròpriamente do texto.

Faz-se mister que, antes de conduzir o estudante ao texto latino, proceda o professor ao levantamento do seu vocabulário básico, estranho à classe e o ensine por método o quanto possível direto, pela associação direta da palavra ao objeto, mediante material didático adequado: "realia" (réplicas dos objetos); representações bi-dimensionais (mapas, gráficos, ilustrações); livros (dicionários de mitologia e antigüidade greco-latina ou livros de histórias e geografia); auxílios audio-visuais ("slides", filmes, discos); auxílios dramáticos.

Assim, se se tratar, como é o caso da 3.ª série ginasial, de uma fábula de Fedro, precisará o professor de uma ilustração da fábula ou de objetos nela mencionados, para ensinar os vocábulos e a fraseologia que a classe ignora. Se se tratar, numa quarta série, dum capítulo do "De Bello Gallico", serão necessários, possìvelmente, por exemplo, mapas da Gália, gráficos sôbre a organização militar romana, gravuras, "slides" ou filmes relativos às armas e às instituições e costumes dos povos em questão, assim como uma instrução complementar obtida da leitura de tópicos de livros ou de verbetes de dicionários especializados.

Superada essa primeira fase, passará o professor à segunda, a qual consistirá na exegese do texto e se desdobrará nas seguintes etapas: leitura feita pelo professor e depois pelos alunos; divisão de cada período em orações; análise de cada oração do período; reconsideração final do período em sua totalidade e tradução definitiva.

É a leitura total, feita inicialmente pelo professor, e com tôda a expressividade de que fôr capaz, uma primeira abordagem, que tem a intenção de dar ao aluno uma idéia global do texto, representando uma tentativa de apreensão do seu sentido mais geral. Nem sempre se frusta essa tentativa, porquanto, de posse de seu vocabulário básico, está o aluno em condições de apreender, embora vagamente, talvez o conteúdo do texto latino.

Tomar-se-á, então, o primeiro período, que, transportado para o quadro-negro, torna possível o trabalho em conjunto dos alunos, que devem estar munidos de dicionários individuais. Pelos estudantes, com a ajuda do professor, será o período dividido em orações, assinalada a função instrumental dos conectivos, principalmente das conjunções e dos relativos. Cada oração será submetida a análise que começará pelo verbo, o qual dará indicações úteis à identificação do sujeito e dos complementos essenciais. Analisar-se-á, depois, o sujeito com os seus adjuntos, em seguida, sucessivamente, os complementos essenciais, integrantes e acessórios com os respectivos adjuntos.

Reconsiderar-se-á, finalmente, o período na sua integralidade e elaborar-se-á a tradução vasada em bom português e da maior fidelidade possível ao texto latino.

Cumpre não esquecer, porém, que não estará então concluído pròpriamente o seu objetivo. Para que o vocabulário, a fraseologia, nêle aprendida, se incorpore, efetivamente, à expressão lingüística do estudante e quiçá os elementos de cultura, contribuam para a sua formação, faz-se mister exercício de reiteração inteligente, como o da retroversão.

Passamos em revista os problemas que nos pareceram mais cruciantes no ensino do latim em nosso curso secundário. Propusemos sugestões que são uma como medicação de urgência; constituem um mínimo que se pode lembrar para que o ensino da língua latina se efetue. É claro que o ensino da literatura, isto é, o contacto com as obras literárias latinas, mesmo através de tradução é imprescindível, porque é imprescindível uma vivência latina que justifique o ensino da língua.

——oOo——

METODOLOGIA DA LEITURA NO CURSO GINASIAL

Aída Costa

À pouca valia ou à menor clareza dos objetivos da leitura no curso secundário, deve-se, sobretudo, ao que nos parece, a inadequação do método tradicionalmente usado em nossas classes de língua, quer vernácula, quer estrangeira.

O método consagrado e enraizado pela rotina consiste, essencialmente, com algumas e ligeiras variantes, em dar conhecimento do texto à classe, por meio duma leitura fracionada em períodos, mais ou menos longos, de que se encarregam, sucessivamente, os vários alunos. Uma tal leitura costuma ser interrompida, ou, na melhor das hipóteses, seguida, por emendas de pronúncia e inquirições sôbre vocabulário e gramática.

Êsse método, como pode fàcilmente depreender-se, decorre da consciência dum falso objetivo da leitura no ginásio: o objetivo de fazer do texto lido em classe mera oportunidade dum exercício mecânico vocal e dum exercício de retenção de glossário não funcional, constituído em pura reserva de memória, para eventual emprêgo literário, assim como de torná-lo pretexto para explanações gramaticais ao acaso.

Ao contrário, tem o ensino da leitura no curso secundário finalidade educativa muito mais ampla e, principalmente, muito mais alta, de interêsse vital que é na formação do adolescente. Procuraremos discutir o assunto em próximo artigo sôbre metodologia da Literatura no curso secundário. Por ora, é indispensável lembrar, todavia, que a aula de leitura deve ter por alvo precípuo ensinar a ler, isto é, a compreender o texto, e não simplesmente a instruir a ciência e a arte da dicção, o máximo que se pode atingir mediante a leitura em voz alta do aluno, lançado ao texto abruptamente, sem nenhum preparo.

Propomos à consideração dos ilustres colegas do curso secundário o método que vimos preconizando em nosso curso de

Didática Especial na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, cujos resultados se vêm apresentando francamente animadores.

Serão as seguintes as etapas duma aula de leitura:

I) APRESENTAÇÃO DO TEXTO — O primeiro passo numa aula de leitura é a apresentação do texto, e quem diz apresentação do texto diz também apresentação do autor.

A finalidade primordial dêste primeiro passo é óbvia, é uma finalidade motivadora, de estabelecer condições objetivas, capazes, no seu conjunto, de facilitar o trabalho da leitura. Lembremos que não pode interessar à classe um texto cujo título lhe é estranho, assinado por um nome estranho.

Comecemos, pois, por tornar o autor conhecido do aluno. Como fazê-lo, porém? De acôrdo com os seus conhecimentos e o seu desenvolvimento mental. É claro que, em classes de 1.ª e 2.ª séries ginasiais, não cabem informações em linguagem técnica a respeito das tendências literárias do escritor. Essa linguagem vai-se tornando possível e útil, com a devida prudência, a partir da 3.ª série, preparando o estudo sistemático da Literatura no Colégio. Por outro lado, a aridez dos dados biográficos é, em geral, não só inócua como prejudicial, pelo que tem de enfadonho, fatigante e pouco ilustrativo. Restam os fatos e as anedotas que possam, principalmente, emocionar o jovem estudante, em início de adolescência, num período em que a vida afetiva está particularmente ligada à vida cognitiva e a todo comportamento físico ou social.

À apresentação do autor, segue-se a apresentação do texto, a situação dêle dentro da obra de que faz parte, e desta, no conjunto das obras do escritor. Repita-se aqui a advertência feita em relação ao autor: não comportam as 1.as séries a terminologia técnica do criticismo literário, mas serão muito benéficos esclarecimentose distinções, em linguagem corrente e simples, sôbre a prosa ou a poesia, sôbre o teatro, o romance, o ensaio, a oratória, a lírica, a épica etc., na sua forma, na sua composição e no seu conteúdo. Serão informações, de início, muito elementares, que se vão, aos poucos, completando, para servir de lastro a ulteriores ensinamentos da Teoria da Literatura, e terão o objetivo imediato de possibilitar a melhor compreensão do texto, e, com esta, a sua melhor apreciação, pelo desenvolvimento paulatino do gôsto e do senso crítico.

II) LEITURA EXPRESSIVA DO PROFESSOR — Vencida essa primeira etapa, que funciona como introdução à aula, proceda o professor à leitura expressiva do texto.

Antes que o pequeno estudante leia é preciso que êle ouça o texto, lido, na sua totalidade, pelo professor. Primeiramente, porque é preciso proporcionar ao aluno uma visão intuitiva,

uma visão global do texto ainda indecisa e sincrética e que é ponto de apoio indispensável à operação analítica que se lhe segue. Em segundo lugar, porque é imprescindível dar ao inexperiente uma primeira lição da leitura, para evitar o êrro inicial, tão nocivo, no que se refere à pronúncia e à prosódia da palavra, à entoação e ao ritmo da frase, ao mesmo tempo sugerir-lhe uma tradução dos movimentos do pensamento e da emoção contidas no texto.

Com isso, com a visão global do texto, e pelos elementos de expressão que terão contribuído para instruí-la e para impelir o estudante a lançar-se, êle próprio, à leitura — o que é de suma importância pela ajuda psicológica que representa — terá o professor, necessàriamente, conseguido, para o trabalho de exegese que vai empreender, algo indispensável, não só à aula de leitura, mas a qualquer aula: um ponto de partida correto e uma atitude mental e emocional favoráveis.

III) LEITURA SILENCIOSA DO ALUNO — Finda a sua leitura expressiva, peça o professor à classe que leia silenciosamente, para que possa, depois, dizer-lhe que terá entendido da mensagem contida no texto.

Costuma objetar-se ao conselho da leitura silenciosa ser ela impraticável pela impossibilidade da manutenção do silêncio em classes ordinàriamente numerosas e agitadas, como as nossas. Nada menos verdadeiro. Existirá, possìvelmente, de início, alguma dificuldade, mas esta dificuldade será em pouco tempo sanada. Acontece, realmente, que, se determinasse o professor ao estudante a leitura silenciosa, sem para isso prepará-lo, difìcilmente a obteria em boas condições. Preparado, porém, nos passos anteriores, pelos esclarecimentos sôbre o autor e a obra, pela leitura expressiva do professor, a qual lhe deu o conspecto global do texto, impressionado pelas suas riquezas de sonoridade, tem o estudante, naturalmente, o interêsse e a curiosidade solicitados para uma segunda leitura, e, com prazer, a realizará, desejoso de esclarecer-se quanto ao conteúdo do texto.

Duas são, pelo menos, as vantagens fundamentais da leitura silenciosa: a de auxiliar a compreensão do texto e a de familiarizar o estudante com o tipo corrente de leitura que a vida lhe impõe.

A leitura silenciosa auxilia a penetração do texto, antes de mais nada, porque o silêncio propicia uma intimidade efetiva e eficaz entre o leitor e o autor. Institui-se, no silêncio, um clima de confidência, de segrêdo, que dá ao leitor a sensação de que a êle, e só a êle, se destina aquela comunicação artística ou de pensamento. Nem se diga que isso vale para o adulto, mas é discutível quanto se trate de menino de onze ou doze anos. Também o pequeno leitor ou pequena lei-

tora se beneficiam do silêncio nos seus colóquios com o livro. Para a menina constitui a boa leitura refúgio providencial na triste e agressiva displicência dos seus 11, 12 ou 13 anos. E é fato de observação corrente que, para um menino, e, por vêzes, um menino agitado e até atrabiliário, o contacto íntimo com o livro represente magnífico agente disciplinador. Pela simpatia com o texto, no secreto defrontar-se com o autor ou com as suas personagens e as suas idéias, que passam a representar, por vêzes, para êle, particularmente, um modêlo sedutor, transpõe o estudante, para o plano do espírito, a superabundante energia combativa, que caracteriza os seus primeiros anos de adolescente, e, por isso, não só é capaz da leitura silenciosa, como a prefere, decididamente, uma vez que tenha sido bem iniciado nessa maneira de ler. Vemos os nossos meninos, quantas vêzes, abismados na leitura, despercebidos do que se lhes passa em volta, abstraídos do mundo circundante, que pode ser até — o que é de pasmar — o mundo da televisão, absolutamente identificados com as personagens, vivendo os episódios e as emoções, assimilando as idéias do livro que os absorve. Revelam, aliás, freqüentemente, êsses meninos, sua integração no livro, pelos comentários em voz alta com que vão respondendo à mensagem do autor.

Mas não só por isso a leitura silenciosa ajuda a compreensão. Há uma outra razão decisiva, a de que permite ela ao estudante adaptar a velocidade da leitura às suas dificuldades de entendimento do texto. Efetivamente, requer a leitura oral uma velocidade média, indiferente às exigências de intelecção do auditório e do próprio leitor, o qual tem a impressão, aliás, de que não está lendo para si, pròpriamente, mas para os outros, o qual sabe que não lhe assiste o direito de retardar a leitura dum passo mais difícil e, muito menos, o de repeti-la. Em contraposição, pondo-o sòzinho em face do texto, a leitura silenciosa faculta ao aluno a velocidade requerida pelo grau de compreensão, em cada passo, permite-lhe repeti-lo as vêzes necessárias. Nenhum constrangimento o detém, porque ninguém conhecerá os embaraços que o acometem.

Outra razão muito ponderável é a de que a leitura silenciosa dispensa o esfôrço de traduzir em sons os sinais gráficos, as palavras escritas, possibilitando uma concentração mental maior, facultando que se ponha tôda a atenção no sentido do texto. A leitura em voz alta dispensa, na verdade, a atenção do leitor para a elocução, para a reação dos ouvintes, dos colegas e do professor. Da mesma forma, a classe que ouve não pode assenhorear-se, inteiramente, do seu conteúdo, por vários motivos, entre os quais, o de que a leitura é feita em condições precárias, por um colega, que, freqüentemente, gagueja, hesita, erra, e com a interferência de ruídos ou de quaisquer ou-

tros incidentes perturbadores, inevitáveis numa classe, e que dificultem a audição.

Além de favorecer a compreensão do texto, a leitura silenciosa dá ao estudante o método habitual de leitura. Se não necessária, pelo menos geralmente, o indivíduo, vida a fora, deve ler silenciosamente, para aprender ou para distrair-se. Ora, é preciso que aprenda a fazê-lo convenientemente na escola. Se lhe impuser a escola, como sistema único de leitura o da leitura vocal, difìcilmente saberá ler, mais tarde, de outra forma. A todo momento, nos veículos de transporte coletivo, nas filas de ônibus ou de bondes, presenciamos o espetáculo pitoresco de pessoas simples que lêem o seu jornal ou a sua revista e até mesmo o seu livro, num incômodo e, dum certo modo, comovente, murmúrio, ou, pelo menos com o movimentar-se mudo de lábios que arremeda a leitura oral. Há a dizer-se ainda que, corolário dessas vantagens, tem o sistema o mérito de despertar e cultivar o sabor da leitura. Ligado ao autor por um clima confidencial desenvolvido no silêncio, sente o leitor brotar em si o gôsto e a necessidade dêsse entretenimento intelectual. Torna-se a leitura para êle, não só o deleite preferido, como também uma necessidade vital de sua inteligência.

IV) INTERPRETAÇÃO — Chega-se ao momento mais azado para a interpretação. Preparada pelos passos anteriores, a leitura silenciosa ensejou o aprofundamento no texto. Já agora, não só pode, como até deseja, o estudante, transmitir a mensagem recebida. Sente êle a necessidade de transportar a comunicação que lhe enche a inteligência e de cotizá-la com a que receberam os outros. Compete ao professor provocar e dirigir sua manifestação. É a tarefa didática mais árdua no estudo do texto, tarefa que exige habilidade e paciência próprias. É o instante em que se vai, pròpriamente, ensinar a ler. Comenta Adler, em seu livro "How to read a book" que, no meio em que vive, nos Estados Unidos, a maioria dos estudantes sai da escola superior sem saber ler e há mesmo professôres universitários que não sabem ler, porque repetem ou comentam o livro sem compreendê-lo na sua essência. Interpretar o texto não é, com efeito, simplesmente, reproduzí-lo, recontá-lo com outras palavras, como o supõe, infelizmente, muita gente. A reprdução pode ser um exercício útil para fixar os pontos de partida das inferências desejadas, como também para adextrar na arte de bem falar. Ensinar a ler, porém, é, precisamente, ensinar a penetrar o texto em profundidade, a extrair dêle as idéias essenciais, destas discernindo as acessórias, habituando à hierarquização indispensável no trabalho exegético. Não vale a alegação de que o pequeno estudante é incapaz de uma tal operação. Esta sòmente ultrapassa as fôrças do leitor quando o texto excede seu nível mental. Neste

caso, a providência, é claro, não é eliminar da prática escolar o exercício da interpretação, mas substituir o texto em questão por outro mais adequado. O aluno, pelo menos, o aluno normal, é sempre capaz de interpretar um texto à altura de sua idade mental. Pode faltar-lhe — isto sim — método e treino. Mas é justamente por êsse motivo que êle precisa de professor, de professor que lhe dê orientação e apoio, que o guie por método seguro, obrigando-o a reflexionar, a repensar com exatidão o que escreveu o autor.

A êsse objetivo primário de ensinar a ler, a dominar o pensamento do escritor pode juntar-se o de oferecer a interpretação ao estudante a oportunidade de exercitar-se na elocução, na articulação correta das palavras, na expressão precisa e sem ambigüidade, em forma escorreita e agradável, acostumando-o a enfrentar o pequeno público de sua classe, excelente adestramento para o confronto com um público estranho e, quem sabe, hostil, que lhe poderá o futuro reservar.

V) LEITURA EXPRESSIVA DO ALUNO — Sòmente agora, pois que a forma é inseparável do conteúdo, está o jovem, efetivamente, apto para ler em voz alta. Pode êle agora exercitar-se na leitura oral, com a segurança que lhe deu a experiência da leitura expressiva do professor, conjugada à experiência individual adquirida no contacto íntimo com o texto e passada ao crivo de experiência coletiva de sua classe, dos colegas e do professor, nos trabalhos da interpretação. Atento a tôdas as minúcias, deve o professor acompanhar esta leitura corrigindo cada um dos senões de pronúncia, de prosódia, de entoação, de ritmo, zeloso da manutenção, em sua máxima pureza, dos bons hábitos da língua e de fidelidade ao pensamento e à emoção do autor. Note-se que, a esta altura, dominado o elemento intelectivo, já é permitido interromper a leitura para as necessárias correções e repetições. Trata-se então de levar o estudante, por uma leitura expressiva bem feita, a saborear tôdas as riquezas lingüísticas do texto, a interpretar oralmente tôda a sua realidade sensitiva. É o complemento e o remate do estudo do texto; é o momento, enfim, de usufruir a sua beleza integral, principalmente quando se trabalha com certos gêneros, como a poesia e a oratória.

VI) ESTUDO DAS PARTICULARIDADES — Estudado o texto na sua totalidade, já é lícito estudá-lo nas suas particularidades vocabulares, estislísticas e gramaticais.

1. — Particularidades Vocabulares — A palavra só tem significado na frase, e, esta, no texto. Também por isso é que não deveríamos estudar antes o elemento vocabular. Haverá quem esteja a pensar, contudo, não ser possível compreender-se o todo sem conhecer-se cada um dos seus elementos, quem

imagine ser impossível entender o conteúdo do trecho se não se estiver informado do significado de cada uma de suas palavras. Puro engano. Num texto em língua suficientemente conhecida, a ignorância de algumas palavras não prejudica a compreensão geral, salvo se se tratar de palavras-chaves, por motivo superveniente, deve o professor explicá-las antes da primeira leitura. Mas apenas neste caso.

O primeiro cuidado consistirá em arrolar os vocábulos que devem ser estudados. Como se engana o professor que se atribui o encargo de fazer essa relação. As palavras que o estudante ignora? — Só êle as pode dizer. Quantas vêzes acontece que o professor explique palavras conhecidas da classe omita palavras desconhecidas. Nem sempre pode o mestre aferir o conhecimento da classe pelo seu próprio critério de dificuldade. O rol dos vocábulos que vão ser estudados deve ser feito no quadro, obedecendo às indicações da classe, a qual será, tôda, consultada, para que não reste dúvida nenhuma aos alunos. Proceda-se então ao estudo semântico, ortográfico e gramatical.

a) Estudo semântico — Num regime de atividade, como não pode deixar de ser o duma classe ginasial, o estudo do significado das palavras será um trabalho coletivo. O professor que adianta gratuitamente explicações, que prescinde da colaboração da classe, está frustando uma boa parte dêsse estudo. Têm, ademais, os alunos, pista segura para investigar o significado dos vocábulos: a frase.

Ao professor cabe habituá-los a essa busca e assistí-los com as conotações e advertências indispensáveis. Achada a melhor explicação para a palavra, resta empregá-la o próprio estudante em frase sua. É a única maneira de verificar o professor se realmente o seu significado está sabido e o meio mais eficiente de fixá-lo. Depois de conhecer-se o conteúdo da palavra é que se deve ir à busca dos sinônimos, antônimos, parônimos etc., porque, é evidente, de nada valem êstes, em geral, se não se conhece aquêle. Ensinando o aluno a empregar na frase a palavra nova, está o professor alcançando o real objetivo do estudo do vocabulário, que é o do enriquecer a expressão lingüística do estudante, fazendo incorporar, em cada aula, à sua linguagem corrente, novos contingentes vocabulares e frásicos.

b) Estudo ortográfico — Na verdade, o estudo ortográfico das palavras novas já vem sendo feito a partir da primeira fase desta aula de leitura, quando o aluno as ouviu pela primeira vez, na leitura expressiva do professor. Esta primeira imagem auditiva foi reforçada ao se inventariarem as palavras desconhecidas, numa repetição deliberadamente enfática. Também já se formou para o aluno a imagem articulatória, quando êle a pronunciou durante a leitura oral que fêz e quando a repetiu

para a relação apresentada ao professor; já se lhe formou a imagem gráfica quando a viu escrita no livro e, depois, na lousa, em destaque, e a imagem motriz, quando a registrou no seu caderno, isolada e dentro das frases que compôs. Estaria, pois, completo o preparo ortográfico dessas palavras, pela associação das imagens auditiva, articulatória, gráfica e motriz, assim como da significação já estudada, se não faltasse ainda pôr em evidência as suas peculiaridades ortográficas e recapitular as normas que as regulam. Faça-o, então, o professor, e terá preparado o "ditado", um dos exercícios da sexta e última etapa do estudo do texto.

2 — Particularidades estilísticas — É não só recomendável, como de suma utilidade, o estudo dos elementos estilísticos, desde que feito com simplicidade, sem tiradas eruditas, sem preciosismos de linguagem, aliás tão pouco agradáveis e eficazes em qualquer ensino. Chamar a atenção do estudante para a escolha e o arranjo das palavras e expressões, para o valor estilístico dos sons, para o significado e a beleza das imagens, para os movimentos da frase, para todos os recursos, enfim, de expressividade, e levá-lo a saborear a leitura, é desenvolver nêle o senso crítico, a capacidade de apreciação, ao mesmo tempo que melhorar sua habilidade para escrever. Realmente, se é verdade que a composição não deve submeter-se a nenhum esquema, a nenhum modêlo, é também verdade, que a língua dispõe de certos recursos e de certas técnicas de expressão próprios e que só a experiência do mais experimentado desvenda aos olhos do principiante. Ensinar a ler — e não vai nisto nenhuma novidade — é ensinar a falar e principalmente a escrever. Aquêle que lê muito e escreve mal é porque lê mal, isto é, porque "não sabe ler".

3 — Particularidades Gramaticais — Comecemos por um reparo de grande importância: Quando falamos de particularidades gramaticais não queremos dizer que se deva perder o mestre, numa classe ginasial, no emaranhado de tôdas as questões e sutilezas gramaticais que o texto encerre. Não se disperse, por favor, a atenção dos alunos para tôdas as normas da boa linguagem que o texto sugere. Cabem, exclusivamente, no estudo do texto, comentários sôbre um ou outro fato que possa parecer estranho ou difícil ao estudante ou cuja explicação lhe possa ser particularmente útil, por qualquer circunstância. É preciso dizer, e, nisto, insistir, que o ensino da gramática no ginásio não pode, não deve, ter o caráter ocasional que se lhe vem emprestando ùltimamente em nossas escolas. O texto deve — isto sim — fornecer fatos da linguagem, que sejam o marco de saída, permitam-nos dizer assim, para a Aula de Gramática, a qual deve obedecer, no ginásio, a uma sábia e rigorosa sistematização, segundo objetivo e método próprios.

VII — SÍNTESE — Antes de encerrar a estudo do texto, faça-se uma reconstituição sucinta das idéias que contém, das lições de vida e ensinamentos lingüísticos que encerra, o que convém seja realizado pela classe e registrado pelos alunos em seus cadernos.

VIII — APLICAÇÃO — Pode e deve o texto ser revisto, do ponto de vista ortográfico, por um ditado, assim como pode frutificar em exercícios de composição, prestando-se para transposições dramáticas — o que, pela sua natureza, é de máximo interêsse para o aluno — ou fornecendo sugestões para temas de narração, dissertação etc.

* *
*

Objete-se-nos que é o método exposto demasiado lento, que exige muito tempo. Observação inteiramente procedente, mas que não o invalida ou prejudica. Sem dúvida, por êste método, só se estudará número reduzido de texto num ano. Que importa, porém, a quantidade? Não aproveita muito mais a qualidade? Dez trechos mal lidos não valem um bem estudado, completamente explorado e compreendido. A leitura mecânica só consegue indispor o estudante contra o livro, que se lhe apresenta como um simples instrumento de disciplinação, a êle arbitràriamente imposta, nos cinqüenta minutos de cada aula.

Cabe-nos ainda esclarecer que êste método preconizado para a leitura em língua vernácula é aplicável à leitura em língua estrangeira com uma necessária retificação no que diz respeito ao estudo do vocabulário. Em língua estrangeira, o texto pode apresentar dificuldades insuperáveis em matéria de vocabulário, se não precedido do ensino das palavras e frases novas. Por isso, é preciso fazer preceder a leitura do texto do ensino objetivo das expressões novas. Eis assunto para outro artigo, assunto, que leva à discussão de métodos e técnicas especiais.

——oOo——

O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Aída Costa

Verificam-se no século XVIII os primeiros progressos metodológicos do ensino da ortografia. Assinala-se, então, pela primeira vez, a importância da imagem acústica e, sobretudo, da imagem visual.

O passo, todavia, de alcance decisivo, na evolução do método do ensino da escrita correta das palavras deve-se, no último quartel do século XIX, a Warwzyk, que, em "Die Methode des Rechtschreibeunterrichts", baseado nos estudos de Stricker, chama a atenção dos pedagogistas contemporâneos para a conveniência de associar-se à imagem auditiva e à imagem visual da palavra, sua imagem articulatória. Ainda no século XIX Augusto W. Lay (cf: "Pedagogia Experimental") vem trazer nova e preciosa contribuição para a metodologia da ortografia pondo em relêvo o valor da memória motriz da palavra, isto é, da memória dos movimentos da mão no ato de escrever.

Em nossos dias, continuando empenhados em resolver os graves problemas atinentes ao ensino ortográfico, psicólogos e pedagogos, apoiados em investigações experimentais, chamam-nos a atenção para dois aspectos importantes do ensino da ortografia: o conhecimento do significado da palavra e a consciência de suas peculiaridades ortográficas.

Avulta o primeiro pela sua essencialidade, não obstante, infelizmente, às vêzes, de todo descurado, e quase sempre fraudado em sua devida preeminência.

É fundamental, com efeito, para aprender-se a escrita de um vocábulo, que se lhe conheça o conteúdo semântico. Dêste esvaziado, aos olhos do aluno torna-se o vocábulo "um corpo sem alma", na imagem insubstituível dos antigos, que, assim, já proclamavam a verdade, para nós, feita mero truísmo. Não costumamos reter a ortografia de palavra de significação

ignorada por nós, por que, então, mensagem alguma ela nos traz à inteligência e ao sentimento. A associação psíquica bipolar da comunicação lingüística é esquema hoje universalmente aceito. "A vista ou lembrança do objeto evoca a imagem visual ou conceito; êste conceito evoca por associação a imagem acústica (1) da palavra". Ora, a imagem gráfica é inseparável da imagem acústica, como o é da imagem conceptual, na comunicação lingüística.

O segundo aspecto do ensino da ortografia, a que têm atribuído ênfase, nestes últimos tempos, os modernos estudiosos do assunto, complementando-lhe as exigências metodológicas, é o da conveniência de se realçarem as dificuldades ortográficas da palavra, tanto os sinais previstos pelas normas da ortografia vigente ou das relações gramaticais, como aquêles que são peculiares à sua expressão gráfica. Cumpre reavivar a memória de tais regras, salientar, se fôr o caso, as suas peculiaridades usando de etimologia ou simplesmente — se outra providência não restar — insistindo nas notações ortográficas convencionadas, em que possa, eventualmente, vir a errar o estudante. Não é permitido esquecer o princípio comezinho de prudência didática de que é mais fácil evitar o êrro que corrigi-lo. No que se refere à gramática, recorda-se que está ela, pelas regras de sua morfologia e de sua sintaxe, na base do ensino ortográfico.

Em suma, podemos afirmar que o aprendizado da ortografia, se apoia na *associação* das imagens acústica, articulatória, visual e motriz da palavra ao seu significado, em outras palavras, *da forma significante ao conceito significado,* convindo ter presente também a utilidade do decalque mais vivo e atuante da memória visual da palavra pela acentuação de suas peculiaridades gráficas.

Pondo-nos dentro de nossa realidade escolar, verificamos que o "método" predominante no ensino da ortografia em nosso curso secundário é o *ditado*. Perguntamo-nos, perplexos, se pode esperar algum professor que os seus alunos aprendam ortografia por meio do ditado, pura e simplesmente, do ditado, que, numa só leitura, assegura apenas um, dentre todos êsses elementos fundamentais, isto é, a imagem acústica da palavra, e, assim mesmo, de maneira mais ou menos precária. Decididamente ninguém aprende a escrever as palavras tão sòmente escrevendo-as a um ditado. Nem por isso, todavia, deverá ser êle excluído das práticas escolares. Ao contrário, deve permanecer como exercício indispensável de fixação e de aferição do aprendizado.

---

(1) — Pierre Giraud — "La Semantique" Presse Universitaire de France — Paris, 1955, pág. 20.

Na rotina escolar, duas situações se apresentam comumente: a do ensino de palavras novas ou de ortografia desconhecida que ocorrem incidentemente na aula e de outras contidas nos textos adotados para leitura. Em ambos os casos, o método é o mesmo, método que repousa sôbre o princípio da associação das imagens auditiva, articulatória visual, motriz e conceptual da palavra.

Se palavras novas de ortografia ignorada podem aparecer em tôdas as aulas, tôdas as aulas em que elas se apresentam devem ser também aulas de ortografia. Não precisará haver aulas especiais de ortografia no horário semanal, salvo, naturalmente, aquelas poucas indispensáveis ao ensino das regras ortográficas em vigor.

Não haver aulas especiais para o ensino ortográfico não significa, porém, não haver aulas em que, dum modo particular, nesse desígnio, não se empenhe o professor. O estudo sistemático da ortografia estará previsto nas aulas de tratamento do texto, com preparo do ditado que se lhe deve seguir.

Feita a leitura e a interpretação geral do texto, concentrará o professor seus esforços no estudo particular do vocabulário. Além do estudo das palavras novas, totalmente desconhecidas do aluno, é imperioso pensar-se no reestudo das palavras mal conhecidas por êle, em qualquer de seus aspectos, semântico, prosódico ou ortográfico.

O aprendizado especìficamente ortográfico de cada palavra, segundo os postulados acima indicados, se condicionará ao seguinte procedimento didático;

a) Apresentação da imagem acústica da palavra, a que se dará tôda a ênfase possível, numa prosódia clara e corretíssima do professor.

b) Formação da sua imagem articulatória através de repetição cuidadosa e insistente feita pelo aluno até a automatização conveniente.

c) Estudo exaustivo do seu conteúdo semântico mediante um esfôrço de compreensão da frase na totalidade de seus elementos e desta no contexto, utilizando-se, quando preciso, o instrumento próprio do dicionário e outros meios de elucidação. Êste estudo completa-se com a formação pelo aluno de frases diversas em que o vocábulo apareça convenientemente empregado nas suas várias significações.

d) Apresentação, com indispensável realce, da imagem gráfica da palavra no quadro negro, onde, pelas circunstâncias particulares de tamanho, côr e perspectiva, assume ela uma configuração mais nítida e impressiva.

e) Formação da imagem motriz pela cópia atenta a que procederá o estudante tantas vêzes quantas forem necessárias à automatização da escrita da palavra. Diga-se de passagem que não se pode predeterminar o número de cópias, que varia

com as pessoas e as conjunturas. Uma coisa é forçoso ter em mente, que só aprendemos realmente a escrever uma palavra quando a escrvemos automàticamnte, isto é, sem pensar, sem hesitar.

Nas primeiras classes ginasiais, impõe-se o máximo zêlo do professor no sentido de evitar repetições defeituosas. Muitos erros de ortografia, tornados, por vêzes, quase irremediáveis, resultam de deformada percepção auditiva e visual do aprendiz e que conduz a reproduções incorretas ou inseguras, frustando, fundamentalmente, o exercício, no seu objetivo de levar ao aprendizado da grafia correta.

f) Escrita de frases diversas que contenham a palavra em questão atendendo ao imperativo psicológico da aprendizagem, que é o da variação de situações no processo da repetição. Do estado excepcional de isolamento, em que vinha sendo tratada, passa, então, a palavra à sua condição própria de elemento constitutivo do enunciado lingüístico.

Chega-se, enfim, ao momento em que o ditado terá sua função importante e imprescindível, reposta a palavra no contexto primitivo, devolvida à convivência das demais palavras integrantes da frase, dentro do discurso, em cuja totalidade ela se diluía — se assim se pode dizer — formal e conceptualmente.

São conhecidas as recomendações metodológicas referentes ao ditado:

Leia-se primeiro, pausadamente, o trecho, solicitando-se, mais uma vez, dos alunos um esfôrço de compreensão do seu conteúdo, esclarecendo-se as dúvidas eventualmente supérstites.

Proceda-se, em seguida, ao ditado com a clareza e a lentidão adequadas, repetindo-se as palavras consideradas difíceis.

Releia-se, finalmente, o trecho todo, para permitir ao aluno a confrontação da sua forma gráfica com a forma sônica apresentada pelo professor, ensejando, ao primeiro, a retificação de lapsos fortuitos e, ao segundo, a segurança da aferição desejada.

A chamada correção do ditado "não é assunto de somenos importância. Ao contrário, do método empregado na correção do ditado, decorre o êxito do mesmo ditado dentro do plano do ensino da ortografia.

É identificando os próprios erros e corrigindo-os que o estudante aprende efetivamente. Receber o texto correto pelo professor dispensa-lhe, realmente, qualquer esfôrço para reconhecer os erros e retificá-los.

Deve o estudante fazer a correção na sala de aula, mediante a conferência com o texto correto, que terá sido pôsto no quadro negro, e, se possível, logo após o ditado, quando a sua tensão emocional e a sua curiosidade intelectual serão

fatôres excelentes de motivação no processo da aprendizagem.

É evidente que esta atividade, como tôda atividade escolar, supõe a presença vigilante do professor, para a orientação, a discussão, o aclaramento dos problemas que surgirem, uma vez que o ditado não é apenas uma prova de aferição do aprendizado.

Verificado o que o aluno não aprendeu, resta que se lhe apaguem as imagens falsas, que devem ceder lugar às autênticas. Cumpre, para tal, que comece por refazer, êle próprio, com clareza, a escrita das palavras em que errou e refazê-las na sua totalidade. Não basta, com efeito, emendar, substituir as letras e os outros sinais errados pelos certos, porque não se aprende a imagem gráfica das palavras por partes, mas na sua integralidade. Urge, pois, riscar inteiramente a forma defeituosa e escrevê-la de novo, correta e inteira.

Há um pormenor, que não é desprezível, ainda que o pareça à primeira vista. Trata-se do lugar onde lançar o aluno, no momento da correção do ditado, a forma exata, sem interferir esta com o texto escrito primitivo de modo a ter prejudicado a sua nitidez. Duas soluções possam, talvez, ser lembradas. Consiste uma, possìvelmente a preferível, em destinar linhas em branco entre as linhas escritas para a eventual correção, em reservar, para o mesmo fim, margem ao lado.

Realizada, assim a correção do ditado impõe-se uma nova e mais diligente repetição para a necessária automatização, da grafia das palavras não aprendidas. Um segundo ditado testará a eficácia do exercício.

Inspira-se o método que aí fica, como se pôde ver, nas conclusões obtidas da moderna investigação psicológica e didática em tôrno do ensino da ortografia e é igualmente válido para a língua materna e para as línguas estrangeiras, atendidos, quanto a estas, as exigências do tratamento fonético e da objetividade do ensino do vocabulário. Se ressalva cabe fazer é a de que a aplicação do método requer quando se trata de língua estrangeira, desvêlo maior, na medida da diversidade de sua sinalização gráfica em relação à língua vernácula.

——oOo——

O ENSINO DA COMPOSIÇÃO

Aída Costa

Escravizado à estéril rotina, vem o ensino da composição, em nosso curso secundário, constituindo um de seus problemas mais angustiosos.

Habituamo-nos, com efeito, a escolher um assunto e apresentá-lo à classe sem consulta ou qualquer preparação anterior .Costuma ter, aliás, infelizmente, a composição, a função vicária de preencher os cinqüenta minutos duma aula que não se planejou... Por isso, sucede que, durante todo um ano ou todo um curso, se repitam as composições, sempre da mesma maneira, exercícios de redação invariàvelmente iguais uns aos outros, que não revelam nenhum progresso, quer do ponto de vista do tratamento do tema, fundado na realidade mediata ou na fantasia que seja, quer do ponto de vista da expressão lingüística. Ambos, fundo e forma — para usar a tradicional designação, sem qualquer compromisso nosso com uma dicotomia impossível — nenhum indício de originalidade, nenhum vestígio de espírito criador, nenhum melhoramento revelam. São as indefectíveis generalidades desarquivadas da memória. Sempre os mesmos chavãos. Só se renovam, e freqüentemente, os erros gramaticais, os barbarismos, os solecismos de tôda espécie, que crescem entre nós, assustadoramente, em número e qualidade.

Se não procedemos assim, de outro método ainda mais perigoso nos servimos, o método a que talvez pudéssemos chamar de "empalhamento" de esqueletos. Como a animais mortos, cujo arcabouço ósseo se enche de palha, para que figurem nas prateleiras, iludindo os incautos, levamos o estudante a encher de palavras esqueletos de composição prèviamente construídos por nós ou extraídos de compêndio especializado.

E o triste resultado dum tal trabalho são, ainda mais, as composições em série, semelhantes entre si como produtos dum cérebro mecânico.

Não estranhemos, então, a eterna queixa do professor de língua sôbre a inutilidade de seus esforços no sentido de melhorar a elocução dos alunos.

Não é, de modo algum, o número de composições realizadas cada ano ou cada mês ou cada semana que conduz ao aperfeiçoamento.

Se é verdade que só se aprende a escrever escrevendo, como só se aprende a fazer qualquer coisa fazendo-a, é também incontestável que o aprendizado só se efetiva mediante um "fazer" correto. Fazer mal e repetidamente qualquer coisa não é precisamente, aprender a fazê-la, é aprender a desvirtuá-la, é fomentar-se o desenvolvimento de vícios, muitas vêzes irremediáveis, de expressão, é favorecer a formação de atitudes desonestas, de preconceitos.

Nem se diga que alunos submetidos a tais métodos ainda há que escrevam bem e cada vez melhor. Desleal argumentar com os casos excepcionais dos superdotados, das vocações incoercíveis. Escreverão êstes bem com o professor ou apesar dêle. Por intuição ou por observação de iniciativa exclusivamente pessoal, chegam a boas técnicas expressivas. Não nos cansamos, todavia, de insistir em que não é principalmente, para os superdotados ou, pelo menos, só para êstes, que existe a escola, más especialmente, para as inteligências médias, para os menos aquinhoados, os quais tanto precisam de fortes estímulos no desenvolvimento de suas capacidades de observação, de imaginação, de reflexão e de expressão.

Vamos propor um outro método, discuti-lo, justificá-lo.

Escolha do tema — O primeiro problema que se apresenta ao professor é o da escolha do tema da composição literária.

O critério da escolha não pode ser, jamais, o da preferência individual do professor, mas o do desenvolvimento mental e emocional do jovem, o de seus interêsses preponderantes atuais.

O desconhecimento do psiquismo juvenil conduz a erros clamorosos, como aquêle que cometemos quando impomos a aluno de 1.ª série ginasial temas abstratos, numa idade em que é êle ainda incapaz de tratá-los.

O interêsse no menino é sintoma duma necessidade de crescimento do espírito ou do corpo, e, por isso, os objetos e os atos que o suscitam mudam numa seqüência invariável e não numa determinada idade (1). Está, por esta razão, o educador obrigado a uma atenção permanente no tocante à evolução dos interêsses do educando.

---

(1) — Claparède, Edouard — "Le Développement mental" — 10e édition avec une autobiographie de l'auteur — Delachaux & Niestlé — Institut J.J. Rousseau, 1951.

Por outro lado, raramente são os mesmos os interêsses dum menino e os duma menina. Enquanto ao menino, por exemplo, a mecânica fascina, à menina, costuma apenas enfadar. Assim, um automóvel interessa ao menino principalmente pela mecânica: o motor e os seus segredos constituem para êste a grande atração. À menina, o automóvel, só lhe fala, pelo element oestético e social; seduzem-na a beleza, a utilidade, o luxo do carro.

Trata-se dum aspecto importantíssimo, êste, a merecer todo um laborioso esfôrço de meditação e de investigação psicológica, a que, nenhum professor cônscio de seus deveres se pode furtar.

Acresce, porém, que não basta seja o tema adequado à classe. Cumpre ser desejado por ela. É imprescindível não o sentirem os alunos como uma imposição, como algo recebido de fora, do professor ou de quem quer que seja. É preciso que o suponham os estudantes da escolha própria, que o sintam nascido em si mesmos, da necessidade dum transbordar-se de seu pensamento e de seu sentimento.

Atinge-se um tal objetivo pela criação dum centro de interêsse em derredor do assunto, centro de interêsse estabelecido por todos os meios áudio-visuais ao alcance da classe.

Êsse primeiro contacto com o tema propicia o desenvolvimento da vivência reclamada pela criação literária. Não demorará sentir-se o aluno distraído pelo assunto, e, interpelado sôbre a escolha que faria, não terá dúvida em apontar o tema em questão.

O esfôrço por tornar querido do jovem o tema é vital para o êxito do trabalho escolar, porque constitui a excitação inicial indispensável à dinamogenia da criação literária.

O preparo da composição — Para Constantino Muresanu, em sua obra admirável "la Educación de la Adolescencia por la Composición Libre" (Espasa-Calpe, S.A. — Tradución de Maria Sanchez-Arbos — Madrid, 1934) podem considerar-se no trabalho criador seis fases: a da concepção, a da germinação, a da expressão, a da consagração, a da socialização, a da espiritualização (pág. 181).

Cumprem-se as duas primeiras fases simultâneamente, no contacto do estudante com a realidade, a respeito da qual deve escrever.

As "inspirações diretas do meio cósmico ou social" despertam a alma dos adolescentes, a qual, dinamizada ao primeiro estímulo, à presença do objeto em foco, no estado de tensão preciso para o desenvolvimento emocional, está apta à reação estética.

Lembramos que êsse primeiro passo deve desenvolver-se num esfôrço coletivo, realizado em conjunto pela classe, num só grupo ou em vários grupos.

É sempre possível pôr-se o aluno em contacto com a realidade sôbre a qual deve escrever. Quando não fôr exeqüível o contacto direto, sê-lo á, indefectìvelmente, o contacto indireto. Êste contacto indireto realiza-se através da evocação que o material didático de tôda espécie permite: livros e revistas, dicionários e enciclopédias, fotografias, quadro-murais e mapas, e tôda sorte dos chamados "realia", isto é, estatuetas, bonecas, trajes regionais, brinquedos, moedas, selos, calendários, relógios etc.; de auxílios auditivos, narrativas, canções em voz direta, rádio, discos, e, por fim, de auxílios visuais-auditivos, cinema, teatro, televisão.

A busca do material cabe à classe. A divisão em equipes de trabalho torna-a factível. Se, por exemplo, deliberamos escrever sôbre a cidade do Rio de Janeiro, não nos sendo possível uma viagem à antiga Capital da República, resta-nos apenas a possibilidade dum contacto indireto com ela. A uma equipe incumbirá, então, a pesquisa do material fotográfico ou cinematográfico, a outra, a dos dados históricos, a uma terceira, a dos dados geográficos, a uma quarta, a dos elementos folclóricos, etc.

Nessa pesquisa, podem os alunos apelar para professôres de outras matérias, História, Geografia, Música, Trabalhos Manuais etc., — o que é de suma utilidade pela consciência que desperta da função integralizadora das várias disciplinas do currículo — como podem também êles socorrer-se do conhecimento de quaisquer outras pessoas estranhas à escola, de casa ou de fora, às quais, por sua vez, poderá ser benéfico o apêlo, no sentido duma elucidação em face do problema proposto.

Ao professor é que se pede, nesta alutra do trabalho, diga-se francamente, um grande esfôrço. Exige, efetivamente, uma técnica muito apurada a condução dos trabalhos escolares nesta fase preparatória. Recolha o professor o material trazido pelos estudantes, leve-o para casa e prepare-se, êle próprio, para orientar a classe no seu exame. De volta, em aula seguinte, com o material, apresente-o aos alunos e ajude-os a procederem à sua análise, seleção, classificação, hierarquização. É um trabalho coletivo em que se deverá empenhar a classe tôda e cada um dos alunos, de modo que a todos seja útil a pesquisa de cada equipe.

Neste exame, que o professor deve, apenas, supervisionar, sem nada impor, desenvolvem-se as capacidades de observação e de crítica do aluno. Vai aprender êle a discernir o essencial do acessório, a agrupar os pormenores que dão relêvo ao prin-

cipal, vai aprender a determinar o traço característico, a organizar as idéias.

Note-se que a composição, pròpriamente, está, neste instante, em franca elaboração mental. Já se vão então delineando as várias partes em que a composição poderá efetivar-se e já se vai esboçando, consciente ou inconscientemente, para o estudante, a articulação destas partes, a sutura dos vários elementos da exposição, da descrição, da narração, do diálogo. À fonte nutrícia, o tema entra a germinar e o trabalho literário vai-se efetivamente ao calor da fantasia, que é — não o esqueçamos — no jovem, uma fôrça criadora transcendente.

Lembre-se, que simultâneamente, se vai fazendo o preparo especìficamente lingüístico. Não deve, com efeito, ser mudo o material trazido pelo estudante, mas "falado", "lido" por êle, para instrução dos colegas, os quais, com êle, aprenderão vocabulário e fraseologia relativa ao assunto: cada coisa tem seu nome, cada fato a sua expressão lingüística conveniente.

É isso de grande importância. Capitula, quanta vez, o estudante, diante dum tema, porque lhe falta a expressão verbal própria. Cabe ao professor, aqui, como sempre, a função orientadora que põe em relêvo o mérito do têrmo exato, em contraposição ao têrmo "omnibus", o têrmo concreto, vivo, pitoresco.

É preciso deixar claro que não se trata, de modo algum, de impor nem mesmo sugerir um determinado vocabulário. Não. Trata-se de possibilitar ao estudante dizer o que deseja, conduzindo-o à descoberta do instrumento lingüístico indispensável.

Esta busca e êste estudo do material não se fazem num dia, nem mesmo em uma semana. Consomem, conforme as dificuldades que lhes sejam inerentes ou próprias dos alunos, duas ou mais semanas. Nesse ínterim, a germinação continua a processar-se. O processo denuncia-se nas reações íntimas que perturbam o indivíduo e que se traduzem em frases, por vêzes, incoerentes e aparentemente desconexas, que êle registra em seu caderno de notas. Não nos esqueça, ao falarmos em caderno de notas, referir a importância que Moresanu (op. cit.) atribui aos cadernos de rascunho, documentários preciosos da alma do aluno e que devem ser incentivados pelo professor, em face dos elementos que proporcionam para o estudo de seu psiquismo.

Num dado momento, após dias de elaboração, está realizado o trabalho criador; resta escrevê-lo.

A Expressão — Chegou o momento de escrever a composição. Não gostamos de dizer, o momento de "fazer" a composição, porque, a essa altura, já deve estar ela "feita". Falta apenas lançá-la ao papel.

Trabalho de elaboração exclusivamente individual, deve representar a composição de cada aluno a sua visão pessoal da realidade. Diante dum conjunto preparado numa classe de pintura, de posse dum certo número de noções básicas essenciais, orientados na observação pela experiência do mestre, servindo-se das tintas fundamentais, vão os pintores estudantes traduzir na tela a sua visão pessoal do quadro e os trabalhos serão a projetação da alma e do pensamento de cada um. De forma idêntica, diante duma mesma realidade, estudada em conjunto, sob a orientação do professor, cada aluno vai reagir à sua moda, vai projetar-se nas linhas e nas entrelinhas da composição, pondo nela tôda a sua emoção, tôda a sua vivência. Não haverá duas composições iguais; não se repetirão frases nem idéias, a não ser enquanto traduzirem elas uma real, efetiva, comunhão sentimental e ideológica.

Por isso mesmo, para que a composição seja, no papel, o que ela é, realmente, no espírito e no coração do menino, é que aconselhamos fazer-se de preferência a redação na escola. Em casa há, lamentàvelmente, muitas vêzes, o problema da interferência de outros, familiares ou professôres particulares, que, na incompreensão das suas legítimas atribuições, se põem abusivamente na composição alheia, fazendo-a ou corrigindo-a indevidamente.

Que a composição do aluno seja totalmente pessoal não implica, contudo, em que o professor se abstenha de ensinar normas e técnicas estilísticas, princípios gerais de estruturação, de organização de idéias. Está, ao contrário, obrigado a fazê-lo, com todo o empenho, durante a preparação e a correção dos trabalhos.

A Correção — Deve a leitura da composição ser feita pelo professor em casa, com tempo e calma. Uma razão a mais — diga-se de passagem — para que não exija êle dos alunos composições semanais. É preciso ter sempre em vista o nosso curso secundário e as suas implicações, dentre as quais, a escassez de tempo disponível do professor, sobrecarregado de dez, doze ou mais aulas diárias, escassez de tempo que constitui um obstáculo insuperável à correção de composições hebdomadárias.

Lido cada um dos trabalhos, sublinhados os passos carecentes de crítica, faça o professor um levantamento dos defeitos mais generalizados, de estruturação, de estilo, de linguagem, assim como das principais qualidades positivas. Selecione os melhores trabalhos. Preparado para a crítica, leve de volta as composições para a escola e devolva-as aos alunos. Comece por pedir-lhes que as releiam atentamente, com o fim de permitir-lhes uma recapitulação do que fizeram, para que tenham delas uma melhor perspectiva, agora, dias depois, e

possam tomar consciência do valor do próprio trabalho, das suas qualidades, positivas e negativas.

Passe, em seguida, o professor, a examinar a discutir com a classe os erros e os acertos comuns a várias composições, assim como aquêles próprios de cada um dos trabalhos. Comentadas, discutidas as composições, passar-se-á à leitura das melhores, dentre as quais, a classe elegerá uma ou mais para figurarem no album ou jornal de classe e serem lidas nas reuniões literárias, na escola ou pelo rádio.

Nem só, porém, as ótimas composições merecem referência e atenção do professor. Também as péssimas; também as medíocres. As péssimas exigem uma crítica severa, que não esqueça, todavia, algum passo, idéia ou imagem feliz, alguma expressão rica de originalidade. Há, realmente, imagens que, à primeira vista, nada dizem, chocam até pela estranheza das antinomias ou analogias que encerrem e que são, contudo, efetivamente, duma riqueza rara de imaginação e de sutileza expressional. Enaltecer um passo dêsses, após a crítica enérgica, é de grande valimento pedagógico, e motivação legítima e indispensável, que poderá — quem sabe? — produzir o milagre de despertar energias latentes, e até de suscitar adormecidas vocações literárias, quando não, simplesmente, aumentar a diligência do aluno para o trabalho de composição.

Restam as medíocres. Que êrro doloroso cometem os professôres que as esquecem ou não lhes dão a atenção que exigem. São seus autores, em potencial, sem dúvida alguma, bons escritores da língua, sacrificados, muitas vêzes, pelo descaso do professor. Alunos há omitidos anos a fio, nas aulas de composição, que de nenhum progresso se mostram capazes e que, entretanto, submetidos a um tratamento pedagógico mais correto, assistidos pelo professor, como os outros, mencionados pelos seus erros e pelos seus acertos, discutidos pelos colegas, presentes, enfim, passam a revelar suas virtualidades, tornando-se bons escritores, se não pela excelência artística de seus trabalhos, pelo menos, por uma redação escorreita.

Resta ainda uma observação importante no que respeita ao tom que deve assumir a crítica feita pelo professor: um tom enérgico, severo, se necessário, mas, amigo, sem azedume, sem mordacidade. A ironia achincalhante tem efeito profundamente deletério sôbre as relações entre mestre e aluno, rasga abismos intransponíveis entre êles, incompatibiliza-os definitivamente, com prejuizo da aprendizagem. Há de ser leve, suave e até agradável a ironia, para conduzir à reflexão, a mudanças de atitude, uma ironia delicada, que corrija sem machucar.

As atividades Complementares — Não está ,ainda, todavia, concluído o trabalho didático referente ao ensino da com-

posição. Atividades existem que completam êsse trabalho, consagrando o esfôrço do estudante no momento mais adequado para a dinamização de seu entusiasmo, à publicação de suas capacidades, socializando-o pela oportunidade que se lhe ofereça para desenvolver as suas "tendências heterocêntricas", alimentando um clima de vida do espírito.

Há os jornais e álbuns de classe; há as revistas mensais; há as reuniões literárias, no estabelecimento de ensino ou fora dêle, através do rádio ou da televisão.

Os jornais ou álbuns de classe registrarão os melhores trabalhos eleitos pelos próprios alunos, impressos, compostos ao mimeógrafo ou lançados ao papel de próprio punho pelo autor, ilustrados por êste ou por outros.

São as reuniões literárias, por outro lado, de alcance imprevisível, altamente educativas, principalmente se se congregam pais, mestres, alunos. Pode imaginar-se o estímulo que constituem para os pais e para os filhos. Desenvolvem uma emulação sadia, sem rancores, que não se apóia no desprestígio de ninguém, um acoroçoamento fecundo pelo que evidenciam da possibilidade e da premência de se criarem condições mais favoráveis à atividade escolar dos filhos, de um amparo mais eficiente às suas necessidades, duma assistência pedagògicamente mais correta ao seu estudo em casa. Propiciam, ademais, essas reuniões um convívio ameno mais freqüente dos pais entre si, um diálogo mais prolongado entre êles e o professor, muito educativo, pelo clima espiritual e literário em que se cumpre.

É claro que, nessas reuniões, não haverá apenas composições, mas também crítica de livros, representação dramática, escrita ou não pelos alunos, poesia etc.

O rádio e a televisão, por outro lado, serão meios milagrosos de ampliar o ambiente dessas reuniões, de projetá-las a todos os lares e praças públicas, recurso muito mais acessível, é verdade, ao professor nas pequenas cidades que nos grandes centros. Em que prodigioso instrumento de divulgação cultural se não poderá, neste caso, transformar a escola secundária! Que mágica influência a do professor de línguas, a invadir, na pessoa de seus alunos, o interior dos lares, unificando-os numa mesma vivência literária, numa comunhão de interêsses espirituais e educacionais!

* *
*

Restam-nos, apenas, para alvitrar o problema e à guisa de apêndice, algumas considerações sôbre os gêneros literários, as formas de elocução, assim como uma advertência a respeito do folclore como matéria de elaboração literária no curso secundário.

Distingue Muresanu (op. cit. pág. 61-125) na evolução do adolescente três graus, correspondentes a três períodos da composição literária: o período das composições dramático-didáticas, dos onze aos quatorze anos; o período das composições líricas, dos quatorze aos dezoito anos; o das composições épico-líricas, dos dezesseis aos dezoito anos.

Ao entrar na adolescência e nos seus primeiros anos, para a maioria dos jovens, serve o epigrama como expressão literária daquele drama interior que o agita, que o torna agressivo, intratável, por vêzes. A agressividade dos jovens dessa agressividade dos jovens dessa idade constitui sério embaraço para o educador, uma agressividade que leva os meninos a práticas violentas contra os colegas, e as meninas, a tôda a sorte de pirraças e picuinhas femininas, tão cedo exercitadas contra colegas e amigos.

Ao mesmo tempo em que precisa duma válvula de escape para a energia superabundante de que é possuído, fruto dos embates de idéias e sentimentos, das contradições angustiantes de sua idade, sente o jovem a necessidade irreprimível de doutrinar, de pregar "o bem",, "a justiça", o que o põe, aliás, em permanente atrito com o pai e o mestre. O conflito turgueneffiano das gerações é próprio de todos os tempos e de todos os lugares.

O gênero epigramático representa, para o jovem, sem dúvida uma descoberta feliz e, para o professor, uma ótima oportunidade na busca de soluções para êsse problema, pelo que o esclarece em relação aos sentimentos do educando.

Embora não contestemos a possibilidade de ensinar-se ao ginasiano a estrutura clássica, determinada por leis fixas, o que se pretende aqui não é isso, mas, principalmente, a composição literária que seja a expressão da combatividade, do espírito mordaz e polêmico do adolescente. O que se pretende é substituir socos e pontapés por palavras, ao mesmo tempo que obrigar à reflexão sôbre os próprios defeitos e deficiências.

Pode, à primeira vista, parecer danosa, estimulante de rancores e paixões, a composição epigramática. Tal, porém, não se verifica na realidade: o exercício de observação dos defeitos físicos e morais de outrem poderá resultar num convite à auto-análise, a um exame de consciência, mormente porque a pessoa alvo de crítica e da sátira revidará no mesmo tom e com o mesmo espírito. É uma transferência fecunda, para o terreno intelectual e moral, das disputas físicas em que se empenham habitualmente os meninos e das pirraças estéreis das meninas. É evidente, porém, que o espírito dramático-didático não é o único desta idade. O adolescente nesta fase, como o indivíduo em qualquer idade, tem um psiquismo complexo; seus vários aspectos precisam de manifestar-se no exercício da composição literária. Está o professor obrigado a

dar atenção a êsses outros aspectos, multiplicando os assuntos e variando os temas.

Dos quatorze aos dezoito anos, encontra-se o jovem particularmente sujeito aos "estados dalma vagos e flutuantes", à "dialética afetiva" dos devaneios, a uma ultra-realidade quimérica. É a idade do nosso aluno de colégio.

Não importa aqui, ainda, a estrutura da composição, que pode coincidir com a dos vários "gêneros"; importa o conteúdo, correspondente àqueles estados dalma, àquelas fantasias. E, quantas vêzes se engana o mestre com a atitude professoral de cientistas, que se arroga o adolescente, procurando aparentar indiferença em relação a quaisquer especulações que não se apóiem em dados concretos, procurando parecer infenso às sugestões do sentimentalismo e da imaginação. Pura mistificação, atitude defensiva, de salvaguarda do seu mundo de sonhos.

Dentro dêste período define-se, entre os dezesseis e os dezoito anos, uma outra fase, em que o épico se funde ao lírico, fase a que Muresanu chama de "épico-lírica". É o período por excelência das vibrações heróicas, de que cada um de nós, é certo, guardou lembrança imperecível, período de grandes emoções, de anseios generosos, que estruturam heróis particulares e ratificam e patrocinam os heróis públicos.

O lírico e o épico também não se exprimem sòmente na forma de versos líricos e épicos, mas são "atitudes básicas", para servir-nos da expressão de Wolfang Kayser (2), que se apresentam nas várias formas, narrativa, dramática, expositiva.

Por falar em forma dramática, gostaríamos de lembrar aqui — embora de passagem — a função educativa que atribui, dum modo particular, ao teatro, a pedagogia moderna. O diálogo solicita intensamente os poderes de observação, exigindo a expressão livre e espontânea, dos modos de ser, de viver, de pensar, de falar, pela palavra, pela mímica, pela música, pela dança. Teatro é vida. Do ponto de vista lingüístico, a expressão exata das várias personagens requer atenta observação dos hábitos lingüísticos, prática utilíssima para o discernimento dos bons usos e costumes da língua.

* *
*

No tocante ao folclore, convém salientar o sentido telúrico que empresta ao exercício escolar. O folclore é, na escola, um

(2) "Fundamentos da Interpretação e da Análise Literária", Armênio Amado — Editor — Coimbra, 1948.

grande fator de aculturação, de preparação cívica, atuante sôbre o elemento humano adventício ou citadino, ensinando-lhe o sabor do prato indígena, a melodia da música, o compasso da dança, o pitoresco dos costumes do país, agindo sôbre êle pela sugestão local da habitação e do vestuário, pelo resíduo histórico dos linguajares particulares, pela fabulação dos heróis populares.

Não podemos esquecer-nos, de modo algum, do rico temário, para as nossas composições, que é o nosso folclore.

——oOo——

CENTENÁRIO DE UMA ENTRONIZAÇÃO DA IMAGEM DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

Luís Alberto Cibils

Há cem anos, entronizava-se na então Freguesia de N. S. das Dores de Camaquã nova imagem da Imaculada Conceição, em expressivo ato de Fé.

Trancorrido um século sôbre êsse acontecimento de tanta religiosidade, cabe rememorar fatos que com êle se relacionam e, concomitantemente, retratam uma parte da história social da, hoje, Vila Vasconcelos, 2.º Distrito do Município de Tapes.

Como já tivemos oportunidade de referir em outro trabalho, a região compreendida entre o Guaíba e o rio Camaquã teve o povoamento iniciado na segunda metade do século XVIII, principalmente através de doações de sesmarias feitas aos genros do açoriano Jerônimo de Ornelas Meneses e Vasconcelos, primeiro ocupante das terras onde se localiza a cidade de Pôrto Alegre.

As primeiras comunidades que se desenvolveram nessa região situaram-se à distância de 20 quilômetros da lagoa dos Patos, ou porque se receavam ataques de inimigos vindos do mar, ou porque se preferia a região mais amena e saudável das pequenas elevações oferecidas pela — àquele tempo — chamada Serra do Erval, agora pertencente ao "Escudo Rio-Grandense".

Entre elas, a mais antiga é a de N. S. das Dôres de Camaquã, surgida em função de centro de interêsse religioso, prêso à doação de terras feita por um filho da Laguna, Francisco Antônio da Cunha, e sua mulher Maria Angélica da Conceição, por escritura particular assinada a 1.º de janeiro de 1819 com o fim especial de ali erigir-se uma Capela em louvor de N. S. das Dôres, doação confirmada pela Provisão de 6 de maio de 1820.

Como a Capela fôsse construída e em tôrno dêsse centro de interêsse religioso se fixasse uma população que aumentava constantemente graças à facilidade de aforamento de terrenos e à multiplicação de outros centros de interêsse que uma população mais densa proporciona, a comunidade se desenvolveu e logrou a oficialização do centro religioso pelo Decreto Imperial n.º 12, de 29 de agôsto de 1833, que criou a Freguesia de N. S. das Dôres de Camaquã, abrangendo o espaço geográfico que fica entre o arroio Ribeiro e o rio Camaquã.

O exercício da vida religiosa foi efetivo, tanto que entre os mais antigos livros de registro de sacramentos existentes na Cúria Metropolitana referentes a Dôres de Camaquã figuram o de batismo com têrmo de abertura assinado a 1.º de abril de 1833; e outro, de casamento realizados entre 1826 e 1830.

As associações religiosas também tinham vida normal, de acôrdo com as exigências da época. Assim, a 18 de março de 1856, na sacristia da Igreja foi aprovado o projeto de compromisso das Irmandades Conjuntas do Santíssimo Sacramento e N. S. das Dôres de Camaquã, o qual teve aprovação religiosa pela Provisão da Vigararia Capitular de Pôrto Alegre a 20 de novembro de 1858, posteriormente homologada pela Assembléia Legislativa Provincial, do que decorreu a Lei n.º 449, de 4 de janeiro de 1860, assinada pelo Presidente da Província.

Recentes pesquisas revelam que, além das Irmandades Conjuntas do Santíssimo Sacramento e N. S. das Dôres de Camaquã, existiram nessa paróquia as Irmandades de São José, de N. S. do Rosário e a de N. S. da Conceição.

A vida associativa nesse tempo era intensíssima, ou porque fôssem difíceis as comunicações, o que condenava os habitantes das vilas a maior isolamento exterior; ou porque, sendo grande a religiosidade, os homens da época — a par das atividades da sociedade política local, a Câmara de Vereadores e os Partidos Políticos; da Corporação Militar, a Guarda Nacional — se reuniam em tôrno de associações religiosas. Êsse espírito religioso mais acentuado, embora pequena a comunidade, multiplicava as Irmandades que, afora serem veículos de expansão da sociabilidade do homem, efetivamente prestavam importante auxílio à Religião, fortalecendo o sentimento de religiosidade, difundindo devoções, zelando pela conservação dos templos e imagens, propugnando pela permanência de vigários nas Freguesias e pleiteando auxílios particulares e oficiais, êstes pela Assembléia Provincial.

Dessa forma, as Irmandades reuniam apreciáveis patrimônios artísticos em imagens e objetos para culto. Uma relação de alfaias e mais ornamentos pertencentes às Irmandades Conjuntas do Santíssimo Sacramento e de N. S. das Dôres, referente à administração 1881-1883, revela o que ainda existe

Estátua de

N. SENHORA das DORES

em Camaquã

na Igreja como reminiscência dêsse passado; que a custódia de prata inglêsa foi adquirida pela Irmandade; que o cálice e seus pertences, a âmbula e a lâmpada, todos igualmente de prata inglêsa, foram doados por D. Ana Gertrudes de Azambuja. A "essa" então existente na Sacristia, era da Irmandade de N. S. da Conceição, doada por Joaquim Ferreira Lima Pires.

Tem o nome assinalado como grande benfeitor das várias Irmandades aqui enunciadas o Cap. César Augusto Moreira Pantaleão.

A instalação e o funcionamento da Irmandade de N. S. da Conceição foram aprovados pelo Provisão da Vigararia-Geral, de 8 de abril de 1859, assim redigida:

"O Padre Juliano de Faria Lobato, Presbítero do Hábito de São Pedro, Examinador Sinodal, Vigário Capitular, Sede vacante, por Provisão do Ex.mo e Rev.mo Sr. Conde de Santa Cruz, Arcebispo da Bahia, Metropolitano e Primaz do Império, etc. etc.

Aos que a presente Provisão virem, Saúde e Paz em o Senhor.

Faço saber que, atendendo eu o que me enviaram a dizer em sua petição retro. Os Mesários e mais devotos de Nossa Senhora da Conceição da Igreja Paroquial da Vila de Nossa Senhora das Dôres de Camaquã, e igualmente ao ofício que sôbre a mesma Devoção me há dirigido o Rev. Vigário daquela Paróquia, hei por bem conceder-lhes o que pedem, com condição porém de organizarem o seu Compromisso, se não já neste, no seguinte ano, a fim de que com as devidas aprovações, possam servir a sua devoção para marchar com regularidade e acêrto em todos os seus atos, os quais devem ser todos conducentes aos fins a que se devem propor todos os Fiéis, que são amar, venerar e servir a Deus para que assim possam entrar na posse de seu Santo Reino, que Êle tem destinado a todos os que O amarem e servirem, pelo que muito recomendo aos mesmos Devotos que, enquanto não formem êsse necessário Compromisso, hajam de marchar de comum acôrdo na senda daqueles deveres inerentes a uma corporação Religiosa, cujos deveres se dirigem ao culto Divino, na qual deve reinar a mais perfeita fraternidade e união no cumprimento de seus deveres. Dada e passada nesta Secretaria do Bispado sob o meu Sêlo VSSex Causa, a qual vai em meu impedimento assinada pelo Ilustríssimo e Rev.mo Senhor Vigário-Geral do Bispado Vicente Zeferino Dias Lopes nos 8 de abril de 1859. E eu o Padre Francisco das Chagas Mar-

tins Ávila e Sousa, Secretário do Bispado e da Câmara Eclesiástica a subscrevi.

VSSex Causa P. Vicente Zeferino Dias Lopes. Chagas.

Registrado a fôlhas 13v do L.º 1.º de Provisões. Prates.

Nessa sessão, a Mesa, atendendo à grande necessidade e à determinação de organizar o respectivo Compromisso para ser aprovado na "futura Legislação Provincial", nomeou, para elaborá-lo, a Comissão composta pelos Irmãos: Protetor Coronel Patrício Vieira Rodrigues, Juiz João Batista Soares, e João da Silva e Azevedo.

O primeiro Livro de Atas da Irmandade foi numerado e rubricado — com o têrmo de abertura e encerramento lavrados a 23 de maio de 1859 — por José Gomes Martins, no exercício das funções de Juiz de Capelas, como Vereador-Presidente da Câmara Municipal da Vila das Dôres que se instalara dia 12 daquele mês e ano.

Na sessão de 1.º de novembro de 1859, "obtendo a palavra o dito Irmão Azevedo declarou em Mesa que já tinha dado princípio ao Compromisso. Quanto ao regimento seria apresentado na primeira sessão; o mesmo Irmão apresentou o seguinte parecer: 1.º, que a Mesa da Irmandade devia ter em muita atenção e possuir uma imagem de Nossa Mãe Santíssima da Conceição, pois que a que veneramos além de imperfeita precisa ser encarnada, cuja despesa seria igual à futura de Sua nova Imagem. 2.º, ponderou também que se tornava urgente o possuir a Irmandade uma nova Banqueta. 3.º, finalmente que êle Irmão julgava como de primeira necessidade o ter de sua propriedade um caixão para nêle se conduzir o corpo dos Irmãos que se fôrem sepultar e que devia a Irmandade dar cova e mandar encomendar a todos os Irmãos falecidos e depois mandar celebrar duas Missas pela alma dos mesmos. Outrossim que a Mesa devia atender a estas considerações por serem elas não só justas como também necessárias para o aumento desta florescente Corporação. O Irmão-Juiz pôs a votos estas considerações e a Mesa unânimemente o aprovou, do que para constar fiz a presente declaração".

Com o falecimento do Cel. Vieira Rodrigues, o Irmão João da Silva e Azevedo apresentou na sessão de 27 de novembro daquele ano o projeto do Compromisso da Irmandade.

Decorrido quase um mês, - procedida eleição de nova Mesa, a 25 de dezembro, quando foi eleito Juiz o Irmão João da Silva e Azevedo que, com os demais membros da Diretoria, tomou posse a 22 de janeiro de 1860.

Já na reunião de 29 de abril dêsse ano, o Irmão-Juiz Azevedo "deu parte que havia encomendado para a Província da Bahia uma Imagem de nossa Mãe Santíssima da Conceição, e uma cruz para servir quando sair a Irmandade em corporação, sendo aplicado o produto da subscrição que para êsse fim promoveu a Mesa em comum".

Meses depois, na sessão de 18 de novembro de 1860, "apresentou o mesmo Juiz uma conta das despesas feitas com a nova Imagem de Nossa Mãe Santa da Conceição, na importância de Rs. 452$600, havendo para êsse fim recebido em diversas ocasiões a quantia de Rs. 319$000 faltando para o preenchimento a quantia de Rs. 133$600, cuja quantia suprida pelo mesmo Irmão-Juiz e dela fazia doação aos Cofres de nossa Irmandade para ser aplicada na obra do Altar e outras que se tinham a fazer. Outrossim, pelo mesmo Irmão-Juiz foi apresentado um Jornal que se publica no Rio Grande com o título — Comercial — onde êle Irmão-Juiz fêz publicar uma subscrição promovida por Dona Maria Dorotéa da Silva com o fim de ser aplicado seu produto a uma Coroa de Prata para a nova Imagem de Nossa Mãe Santíssima, cujo produto é de Rs. 105$300, havendo-se gasto com a mesma Coroa a quantia de Rs. 85$540".

Para que se tenha idéia de quanto representavam na época, em poder aquisitivo, as importâncias de 452$600, preço da Imagem de Nossa Senhora da Conceição; e de 85$540, sua coroa de prata, coparemos estas importâncias co mas consignadas no primeiro Orçamento votado para a novel Vila de N. S. das Dôres criada pela Lei n.º 402, de 16 de dezembro de 1857, o qual dizia respeito ao ano financeiro de 1.º de julho de 1859 a 30 de junho de 1860 e atingia o total de 3:800$000 — notando-se que, a êsse tempo, a referida Vila abrangia o território dos atuais Municípios de Barra do Ribeiro, Tapes e Camaquã. E ainda: o funcionário municipal da mais alta hierarquia, que era o Secretário servindo também de Contador, recebia o "ordenado" anual de 450$000; e o segundo funcionário, o Fiscal da Vila, 225$000.

A cerimônia de entronização revestiu-se de grande solenidade, cujo relato nos chega pelo "Têrmo da colocação da nova Imagem de Nossa Senhora da Conceição em seu novo Altar na Igreja-Matriz de Nossa Senhora das Dores de Camaquã".

> "Aos três dias do mês de fevereiro do ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e sessenta e um; do ato, digo, de ordem do Irmão-Juiz João da Silva e Azevedo, faço constar que reunida a Irmadade na referida Igreja-Matriz, dela saiu com Cruz alçada e se dirigiu a casa da Irmã-Juíza da Devoção D. Brígida Vieira Calderon, e aí lhes foi entregue pelo re-

ferido Irmão-Juiz a nova Imagem colocada em andor ricamente adornado; e logo tomando os Irmãos-Mesários as varas do referido andor, em solene procissão seguimos em direitura para a Matriz. Ao chegar às raias da Vila, estava a Irmandade do S. Sacramento com Cruz alçada, e presidida pelo muito Rev.mo P.e M.e José Joaquim da Purificação Teixeira (na falta de Vigário), aí parando debaixo de um arco para êsse fim levantado; foi incensada a sagrada Imagem, após o que subiu ao ar uma gigândola de foguetes, tocando as bandas de músicas, 1.º, da Sociedade Musical Dorense, e a 2.ª do Mestre Mendanha, continuando a Procissão formando duas alas, à direita a Irmandade do S. Sacramento e do lado esquerdo a da Conceição, no centro junto ao andor duas alas de meninas vestidas de Virgem também acompanhavam o préstito, a rua coberta de fôlha verdes e as janelas adornadas com colchas, estavam apinhadas de povo que fervorosamente adoravam a Rainha do Céu!

De espaço a espaço subiam ao ar girândolas de foguetes, até que, entrando a Procissão na Matriz, foi colocado junto ao Altar o andor de Nossa Senhora, seguindo-se a Missa celebrada pelo P.e M.e Teixeira, finda a qual a nossa Irmandade tomou posse da nova Imagem de N. S. da Conceição, e de uma Coroa de Prata que trazia a mesma Senhora. Finalmente, em todo êste ato religioso reinou boa ordem, e muita devoção. Do que para constar lavrei êste têrmo. Eu Jesuíno José de Bonfim, Escrivão que êste fiz e assinei com os mais mesários. O Juiz João da Silva e Azevedo O Escrivão Jesuíno José de Bonfim. Leodoro Vicente Ferreira. Procurador Antônio Dias Coelho. Laurentino Pereira dos Santos. Manuel Sátiro da Penha. Lourenço Francisco Corrêa. Marcelino Francisco Corrêa. João Francisco das Chagas. Protetor Patrício Vieira Rodrigues. (Filho).

Nesse mesmo ano, o projeto de Compromisso da Irmandade é discutido e aprovado, como consta no "Têrmo de aprovação do Compromisso", ora transcrito:

"Aos três dias do mês de março do ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e sessenta e um, nesta Vila de Nossa Senhora das Dôres de Camaquã, em a Sacristia da Igreja Matriz da dita Vila, estando congregados o Irmão-Juiz João da Silva e Azevedo, e a Mesa eleita para servir no segundo ano da existência desta Irmandade, e sendo aí presentes os atuais Mesários, o Irmão-Protetor, que serviram no ano anterior, e alguns Irmãos que substituíram aquêles que se haviam

escusado por impedimentos que lhes haviam sobrevindo, perante êles foram todos discutidos e discutidos os diversos capítulos e artigos do projeto de Compromisso que organizado pelo atual Irmão Juiz que para isso fôra comissionado pela Mesa transata, resolveu se procedesse a aprovação por escrutínio secreto, e assim foi feito, saiu aprovado por unanimidade de votos, vencendo-se igualmente a sua adoção para de hoje em diante reger a nossa Irmandade, e os empregados nela, se tiver de merecer a confirmação das autoridades competentes. Do que tudo para constar lavrei ao presente têrmo, em que todos assinarão comigo, Jesuíno José de Bonfim, Escrivão atual que a subscrevi, fiz e assinei. Jesuíno José do Bonfim, Escrivão. João da Silva e Azevedo, Juiz".

A 10 de março, também de 1861, João da Silva e Azevedo, depois de realizar profícua administração, deu posse à nova Diretoria, encabeçada pelo Juiz Manuel Inácio Bitencourt, tendo como Escrivão Jesuíno José do Bonfim.

Na sessão subseqüente, a 31 daquele mês e ano, o Irmão-Escrivão enalteceu "os relevantes serviços prestados pelo ex-Juiz João da Silva e Azevedo, o que a Mesa, reconhecendo, determinou que se agraciasse por gratidão com o título de Protetor, da maneira seguinte: A Mesa da Irmandade de Nossa Senhora da Conceição erecta na Igreja-Matriz desta Vila de Nossa Senhora das Dôres, reconhecendo os relevantes serviços prestado à nossa Irmandade pelo digno Irmão ex-Juiz João da Silva e Azevedo, e o sincero amor e devoção pela nossa Mãe Santíssima da Conceição, como se tem mostrado coadjuvando sempre para o esplendor e glória da mesma Senhora, e engrandecimento de nossa Irmandade: a Mesa em sessão deliberou, agradecida, por unanimidade de votos, se desse a tão benigno Irmão o título de Protetor Honorário, ficando gozando de tôdas as prerrogativas que o nosso Compromisso concede aos de tal graduação, e que se imprimisse um elogio dos serviços prestados por tão benemérito Irmão".

João da Silva e Azevedo — que, a êsse tempo, era Tenente-Cirurgião Mor do 6.º Corpo de Cavalaria da Guarda Nacional, sediado em Dôres de Camaquã sob o comando do Tenente-Coronel Joaquim José da Silva; que, mais tarde, transferiria residência para o Município de S. João Batista de Camaquã onde desempenharia as destacadas funções de responsável pelo Serviço de Estatística, do Vereador e Conselheiro Municipal; e escreveria excelente trabalho sôbre a história dêsse Município — sempre se debateu, com invulgar empenho, pelos interêsses da Irmandade, pelo cumprimento de seus objetivos. Essa atitude mais uma vez se confirma na sessão que realizou a 16 de abril de 1866 no Consistório da Igreja-Matriz

para tratar dos negócios da Irmandade, visto o "total abandono em que se acha a mesma Irmandade, sem haver reuniões e festividades devido tudo ao pouco amor ao Serviço de Nossa Mãe Santíssima e ao brilhante culto da Religião e Irmandade de Nossa Mãe Santíssima. Por isso o Irmão-Juiz e Protetor resolveu com os abaixo assinados que todos têm ocupado cargos nesta Irmandade que se convocasse uma reunião de todos os Irmãos que têm servido cargos para formarem plena união e então resolver-se o que fôr mister e assim logo ser marcado o dia para a referida reunião, a fim de com maior número de Irmãos se resolver o que fôr em bem da Irmandade, e mesmo para que não haja queixas e para mais se tornar público entre os Irmãos a resolução da maioria da corporação que compõem esta Irmandade. O que foi aprovado e marcou-se o dia vinte do mês de maio futuro para a dita reunião".

Depois dessas primeiras notícias relativas à Irmandade de N. S. da Conceição da Matriz de N. S. das Dôres de Camaquã — ora pertencente a Vila Vasconcelos, 2.º Distrito do Município de Tapes — homenageamos seus primeiros dirigentes na condição de Juízes, citando-lhes os nomes: João Batista Soares, eleito em 23 de maio de 1859; João da Silva e Azevedo, 25 de dezembro de 1859; Manuel Inácio de Bitencourt, 3 de fevereiro de 1861; Padre João Alves Leite de Oliveira Salgado, 8 de dezembro de 1861; Alferes Antônio Cândido Guimarães de Azambuja, 25 de janeiro de 1863, reeleito em 1.º de janeiro de 1864; Romão Severo de Almeida, 20 de novembro de 1864 o qual não aceitou o encargo, elegendo-se o Barão de Jacui; Dr. Antônio José de Morais Júnior, 27 de maio de 1871; João Severiano Pessoa de Andrade; Joaquim Matias Velho, 15 de dezembro de 1872; Eleodoro Vicente Ferreira, 4 de abril de 1875; Manuel Antônio Oliveira, 25 de dezembro de 1876.

——oOo——

PSICOLOGIA SOCIAL PARA ORIENTADORES EDUCACIONAIS

Lúcia Castillo — Assistente Social
Professôra de Psicologia Social
Curso de Orientadores Educacionais da PUC, Rio G. do Sul

A falta de uma tradição num curso tão recente no Brasil e a falta de estudos específicos de Psicologia Social em nosso País são, entre outros, dois importantes fatôres que dificultam a tarefa do professor de Psicologia Social para Orientadores Educacionais.

Quando convidada há quatro anos para lecionar esta matéria, enfrentamos problemas que, apesar de nossas limitações pessoais, acreditamos sejam comuns a outros professôres em idênticas circunstâncias. Neste pequeno trabalho procuramos relatar o fruto de nossa experiência esperando assim colaborar com êstes colegas e provocar, talvez, através de uma crítica construtiva, oportunidade de enriquecimento e progresso recíprocos.

Assistente Social, tendo também o curso de Filosofia, não contávamos com experiência anterior no magistério primário ou secundário, por isso nosso relato se dirige particularmente àqueles profissionais que de maneira semelhante são surpreendidos com um convite para lecionar num Curso de Orientadores Educacionais. Isto é corrente em nosso país com a extraordinária proliferação dos cursos superiores e, não raro, o bom profissional deve enfrentar com muito poucos recursos a situação de transformar-se ràpidamente também num bom professor o que é uma cousa bastante diferente.

Em tais casos pensamos que um método bem simples mas relativamente eficiente pode ser, procurar respostas claras e objetivas a cinco perguntas que ocorrem muito lògicamente:

1. — A QUEM?
2. — para QUÊ?
3. — O QUÊ?
4. — COM QUÊ?
5. — COMO?

Isto pode parecer muito primário e "pouco científico" a quem, tendo formação específica para o magistério, está perfeitamente familiarizado com os processos didáticos, não, porém, para o professor improvisado de um profissional de outro campo, mesmo que seja competente em seu próprio terreno.

1. — A QUEM?

Quem são os alunos de um curso de Orientação Educacional? Esta foi nossa primeira pergunta. Recorrendo a entrevistas com os coordenadores do curso e a pesquisa do exíguo material bibliográfico em português, procuramos a resposta. O recurso de pesquisar em material estrangeiro, no caso, não nos foi muito útil porque as diferenças de estrutura nos lançaram um pouco de confusão em face dos objetivos dos educadores brasileiros.

De qualquer maneira estávamos convicto de que a exagerada consciência do próprio prestígio profissional não nos deve levar a preparar "nossos programas" como se tudo o que devêssemos fazer numa classe fôsse "exibir erudição" diante de um "auditório" anônimo para nós. O que não obtivemos nas investigações anteriores procuramos extrair do contato vivo com os próprios alunos e de visitas e observações do trabalho que vai se desenrolando nos serviços de Orientação Educacional. Eventuais comparecimentos a encontros de orientadores educacionais vão nos dando vivência mais autêntica de suas aspirações, dificuldades e realizações. Face a êste primeiro conhecimento mais concreto de QUEM freqüenta um Curso de Orientação Educacional pudemos formular a segunda pergunta.

2. — Para QUÊ?

Quais são os objetivos gerais do curso e que conhecimentos, habilidades e técnicas tal curso pretende desenvolver nos alunos? As pesquisas para responder à primeira pergunta já nos fornecem material para responder também a esta interrogação.

Pensamos que assim como não podemos ignorar a "bagagem" que o aluno já traz pela sua formação anterior, temos igualmente de estar profundamente integrados nos objetivos

específicos de sua nova aprendizagem. Isto - particularmente importante de procurar quando pessoalmente provimos de outra profissão caracterizada por objetivos e atividades diversas. Não é a assistentes sociais, ou psicólogos ou filósofos que neste caso vamos ajudar a preparar, mas a um outro profissional que tem suas linhas de demarcação próprias dentro da tarefa social. Precisamos conhecê-las.

3. — O QUÊ?

Com as duas primeiras perguntas respondidas estamos em condições de nos voltar para nossos próprios conhecimentos da matéria para iniciar a tarefa de "pinçar" e "podar" o conteúdo do programa a ser desenvolvido. Isto deve ser feito não apenas em função do que obtivemos nas investigações anteriores mas ainda do tempo, expresso em número de aulas e oportunidades concretas de execução de trabalhos práticos, dos nossos conhecimentos e das sugestões recebidas de orientadores educacionais.

Em nossa experiência tivemos oportunidade de organizar plano de curso prevendo uma ou duas aulas semanais o que significa um total líquido aproximado de 20 ou 40 horas para o ano letivo.

Também é provável que verifiquemos ter de aprofundar nossos conhecimentos da matéria mais em algumas áreas do que em outras.

Quanto às sugestões, o Seminário de Orientação Educacional de Nova Friburgo realizado em 1957 nos forneceram o seguinte:

— *"Questões de Psicclogia Social*

1. — A dinâmica do grupo
   a) Aspectos psicológicos dos grupos (constituição, características, tipos, atividades, inter-relações)
   b) A Psicologia Social topológica de K. Lewin e a Sociometria de J. C. Moreno.
   c) A Psicologia das Relações Humanas nos grupos familial, pedagógico, profissional e social.
2. — Questões especiais de Psicologia Social
   a) fenômenos de liderança
   b) os fenômenos de interação interpessoal (limitação, sugestão e simpatia)
   c) o fenômeno perceptivo em psicologia social. —"

Reunindo tudo o que acima descrevemos chegamos a elaborar e desenvolver com os alunos o seguinte *Plano de Curso.*

TEORIA	PRÁTICA
I INTRODUÇÃO	I INTRODUÇÃO
1. — Apresentação recíproca. Métodos de trabalho da Cadeira. Bibliografia.	1. — Preenchimento em classe de uma ficha individual de cada aluno — Distribuição da Relação Bibliográfica — Apresentação individual verbal à classe. — Diálogo.
2. — Síntese histórica e evolução da Psicologia Social. Seu conteúdo. Principais correntes.	1.º trabalho: pesquisa bibliográfica sôbre diversos conceitos que aparecem na Unidade II do programa.
II INTERAÇÃO SOCIAL	II INTERAÇÃO SOCIAL
1. — Natureza da interação humana. — Contato — abordagem — comunicação — isolamento.	2.º trabalho: discussão em grupos na classe dos conceitos pesquisados.
2. — Formas de interação: cooperação, conflito, assimilação, acomodação, competição.	3.º trabalho: depois de um mês e pouco de aula, aplicação de um Sociograma à classe.
3. — Esterótipos — preconceitos tabus — opiniões.	
4. — Status e papel social	4.º trabalho: debate em classe de conceitos estudados em comparação com situações práticas trazidas pelos alunos.
5. — Análise dinâmica do processo de interação.	
6. — A interação profissional. O emprêgo do Relacionamento como instrumento profissional. Elementos do Relacionamento segundo Biestek.	5.º trabalho: no fim do 1.º período letivo, avaliação em classe dos estudos realizados, aulas e programa desenvolvido.
III O GRUPO	III O GRUPO
1. — Natureza e dinâmica dos grupos. — Tipos de grupos.	6.º trabalho: realização e relatório de entrevista com pais de alunos dos estudantes do curso.

2. — A Família como grupo primário. Diagnóstico psicosocial da família. Orientação à família.

3. — Aplicação de sociogramas.

4. — Formação de grupos de crianças e adolescentes. Grupos com fins didáticos e de formação social.

5. — Outros grupos e suas técnicas de trabalho. Equipe — Comissões — Grupos de Trabalho — Reuniões de técnicos — pais, etc.

7.º trabalho: análise de algum relatório de entrevista com pais em relação com a matéria estudada.

8.º trabalho: aplicação por parte dos alunos de sociograma a classes de seus próprios alunos.

9.º trabalho: relato de alguma experiência de trabalhos com grupos ou exibição de diafilme sôbre interação de grupos.

10.º trabalho: após aplicação do 2.º sociograma à turma, análise da interação da própria classe como um grupo.

IV A COMUNIDADE

1. — A Escola e a Comunidade

2. — O estudo da comunidade. Levantamentos de recursos, de necessidades, de características da comunidade.

3. — Opinião Pública. Interpretação de Serviços ao público.

4. — Relações públicas e a Orientação Educacional.

IV A COMUNIDADE

11.º trabalho: de acôrdo com as possibilidades escolher:
Relatórios de reuniões diversas
Planejamentos para levantamento
Programa de Relações humanas, etc.

Êste Plano não é suficientemente detalhado e ao mesmo tempo bastante extenso para dar margem a flexionamento de acôrdo com as necessidades concretas e variáveis de cada grupo de alunos como naturalmente ocorre seja por parte das condições dos mesmos, seja devido a completação dada pelos outros professôres.

Não figura especìficamente neste esquema a Teoria de Campo de K. Lewin que é estudada dentro do tema da Interação. Também acrescentamos a parte relativa à Comunidade

que não aparece nas sugestões do Seminário acima citado porque assim nos pareceu face a outras sugestões e observações.

4. — COM QUÊ?

As duas últimas perguntas exigem respostas que já estão implìcitamente incluídas no Plano de Curso que apresentamos. Para guardar a ordem do presente trabalho, entretanto as analisamos aquí.

Bàsicamente o material utilizado é a bibliografia e a experiência prática dos alunos, seja a que vai obtendo no treinamento específico, seja a que dispõe em sua própria atividade profissional.

Da bibliografia damos uma relação ao fim do presente artigo tal como a fornecemos aos alunos. Não é, pois uma bibliografia utilizada para êste trabalho que consiste simplesmente no relato e considerações de nossa experiência no ensino. A relação é muito incompleta para Psicologia Social e muita extensa para o curso. Tendo, porém, em vista a presumida maturidade dos alunos pretendemos com ela indicar-lhes material acessível para o futuro, caso desejem ou necessitem desenvolver melhor certos aspectos.

A literatura mais abundante sôbre Psicologia Social é em inglês o que apesar do nível dos alunos lhes dificulta a pesquisa em período escolar. Damos por isso preferência traduções em espanhol e português sempre que delas temos conhecimento.

Além de algumas editôras brasileiras, a Editorial Paidos de B. Aires e a Fondo de Cultura Econômica do México oferecem boas traduções em espanhol.

Também, às vêzes, alguns alunos podem nos auxiliar como já nos aconteceu, com breves resumos traduzidos de outros idiomas que desconhecemos como é o caso do alemão, para nós.

Como, dadas às finalidades práticas do curso, muitos livros de Psicologia Social, certamente indispensáveis para o professor, são demasiado teóricos e densos para os estudantes utilizamos outros de posição mais eclética, texto mais simples e aplicação mais prática muitas vêzes classificados em Serviço Social, Psicologia Clínica etc.

Em relação ao material colhido da prática dos alunos é evidente ser variável em relação a situações concretas e nem sempre é possível realizar todos os trabalhos indicados no Plano. Entretanto no mínimo sempre procuramos provocar a experiência:

— da entrevista e relatório com a família do educando,
— da aplicação do Sociograma,

— de uma situação de trabalho com grupos.

A exigüidade do tempo não permite a realização de trabalhos mais extensos e profundos.

5. — COMO?

Finalmente os métodos de estudo e trabalho em classe como já foi possível verificar antes tendem a ser os mais ativos à medida do possível. Mesmo as aulas expositivas temos procurado fazê-las preceder de recapitulação em classe pelos alunos e diálogos simultâneos visando a integração de exemplos práticos e a participação de todos. Com bastante resultado também temos procurado provocar experiências pessoais dos alunos como os grupos de debates em classe, aplicação do sociograma, avaliação em conjunto das aulas, etc. Estas situações fornecem também material para exemplificar os aspectos teóricos além da rica vivência que possibilitam a cada um. Exposição de experiências pelos próprios alunos, debate sôbre filmes e diafilmes ou conferências assistidas, também temos empregado quando o tempo permite.

Eis, em resumo, o relato de nossa experiência no ensino de Psicologia Social para Orientadores Educacionais.

BIBLIOGRAFIA

** 1) — ACKERMAN, Nathan — *"Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares"*. Psicodinamismos de la vida familiar — Ed. Hormé — Paidos — B. Aires — 1961

* 2) — ASCH, Solomon — *"Psicologia Social"* — 2 vol. — Cia. Psique — Rio — 1960

** 3) — BENNETT, Margaret — *"Guidance in Groups"* — McGraw-Hill Book Company, Ins. — New York — Toronto — London — 1955

* 4) — BERNARD, L.L. — *"Psicologia Social"* — Fondo de Cultura Economica — Panuco 63 — México

* 5) — BIESTEK, Felix, S.J. — *"O Relacionamento em Serviço Social de Casos"* — Ed. PUC R.G.S. Escola de S. Social — Pôrto Alegre — 1960

** 6) — BINGHAM, WALTER — MOORE, Bruce Victor — *"Como entrevistar"* — Ed. Rialp, S.A — Madrid, 1960

** 7) — BLONDEL, Dr. Charles — *"Psicologia Coletiva"* — Ed. Fondo de Cultura — 1960

*** 8) — BRAM, J. — *Lenguage y Sociedad"* — Ed. Paidós — B. Aires — 1961

** 9) — BÜHLER, Charlotte — *"El problema de la infancia y la maestra"* — Espasa-Calpe Argentina S.A. — B. Aires — 1952

** 10) — BÜHLER, Charlotte — *"Lo niño y su familia"* — Editorial Paidós — B. Aires

*** 11) — COUSINET, Roger — *"La vida social de los niños"* — (Ensayo de sociologia infantil) — Ed. Nova — B. Aires

*** 12) — DELACROIX, H. — e outros — *"Psicologia del lenguage"* — Ed. Paidós — B. Aires

* 13) — DETJEN, Ervin W. e FORD, MARy — *"Orientacion educacional en la escuela primaria"* — Ed. Kapelusz — Moreno 372 — B. Aires

*** 14) — DITTMER, K. — *"Etnologia General"* — Fondo de Cultura Economica — México

** 15) — DUFRENNE, Mikel — *"La personalidad basica"* — (Un concepto sociologico) — Ed. Paidós — B. Aires — 1959

** 16) — ERIKSON, Erik H. — *"Infancia y Sociedad"* — Ed. Hormé — Ed. Paidós — B. Aires

** 17) — ETCHEVERRY, Delia — *"El adolescente y la escuela secundaria"* — EUDEBA — Ed. Universitaria — B. Aires — 1961

** 18) — FAU, René — *"Crianças e adolescentes grupos e amizades"* — Ed. Fondo de Cultura — 1960

* 19) — FLEMING, C.M., — Ed. B.Ph.D. — *"The social Psychology of Education"* — (A sociological Study) — University of London Institute of Education

* 20) — FLEMING, C.M., — Ed.B.Ph.D. — *"Studies in the social psychology of adolescence"* — idem n.º 19

*** 21) — FLÜGEL, J.C. — *"Psicoanalisis de la familia"* — Ed. Paidós — B. Aires — 1952

*** 22) — FREYRE, Gilberto — *"Problemas brasileiros de Antropologia"* — José Olympio Ed. — 1959

** 23) — FROMM, Erich — *"A arte de amar"*

* 24) — FROMM, Erich — *"Psicanálise da sociedade contemporânea"*

* 25) — GARRET, Anette — *"A entrevista, seus princípios e métodos"* — Ed. Agir — Rio

** 26) — GLENN, Myero Blair e RAY, Simpson R. Stuart Jones *"Educational Psychology"* — New York — The McMillan Company

*** 27) — GOODE, William e HATT, Paul — *"Métodos em Pesquisa Social"* — Cia. Ed. Nacional — 1960

** 28) — GRÜNSPUN, Haim — *"Distúrbios psiquiátricos da criança"* — Fundo Editorial Procienx — S. Paulo — 1961

* 29) — HARTLEY, Eugene and Ruth, — *"Fundamentals of Social Psychology"* — Ed. Nova York Alfred-A-Knopf — 1955

*** 30) — HILLMAN, Arthur — *"Organização da comunidade e planejamento"* — Ed. Agir — Rio — 1956

* 31) — IANNI, Octavio e CARDOSO, Fernando — Vários autores — *"Homem e Sociedade"* — Cia. Ed. Nacional

*** 32) — ISAMBERT, Andre — *"L'éducation des parents"* — Presses Universitaires de France

*** 33) — JONES, Ernest e outros — *"Sociedad, Cultura y Psicoanalisis de hoy"* — Ed. Paidós — B. Aires — 1958

** 34) — KARDINER, Abram — *"El individuo y su sociedad"* — Fondo de Cultura Economica — México — Panuco 63

** 35) — KARDINER, Abram — *"Fronteras psicologicas de la sociedad"* — Idem n.º 34

** 36) — KEESING, Felix M. — *"Antrologia Cultural"* — 2 vol. — Fundo de Cultura — 1958

** 37) — KLEIN, Josephine — *"Estudios de los grupos"* — Fondo de Cultura Economica — México

* 38) — KLINEBERG, Otto — *"Psicologia Social"* — 2 vol. — Ed. Fundo de Cultura S.A. — 1959

** 39) — LE BON, Gustave — *"As opiniões e as crenças"* — Cia. Brasil Editôra — São Paulo

* 40) — MAISONNEUVE, Jean — *"Psicologia Social"* — Ed. Paidós — B. Aires

** 41) — MANNHEIM, Karl — *"Diagnóstico de nosso tempo"* — Zahar Editôres — 1961

** 42) — MEAD, George H. — *"Espiritu, Persona y Sociedad"* — Ed. Paidós — B. Aires

*** 43) — MEAD, Margaret — *"Adolescencia y cultura en Samoa"* — B. Aires — 1945

y 44) — MORENO, Jacob L. — *"Sociometria y Psicodrama"* — Ed. Deucalion — 1954

*** 45) — MORLEY, Derek Wragge — *"A evolução de uma sociedade de insetos"* — Cia. Editôra Nacional — 1958

*** 46) — MARPHY, Campbell — *"Community Organization Practice"* — Hougnton Mifflin Company — U.S.A.

** 47) — OGDEN, C.K. e RICHARDS, I.A. — *"El significado del significado"* — Ed. Paidós — B. Aires — 1954

* 48) — PARÉ, Simone — *"Grupos e Serviço Social"* — Ed. PUC R.G.S. Escola de S. Social — Pôrto Alegre — 1961

** 49) — RADECKA, Halina — *"Psicologia Social"* — Instituto de Psicologia — Alberti 88 — B. Aires — 1960

** 50) — RIOS, Arthur — *"A educação dos grupos"* — SNES — Ministério da Saúde — 1957

*** 51) — ROTHAKER, Erich — *"Problemas de antropologia cultural"* — Ed. Fondo de Cultura Economica — México — 1957

*** 52) — RUMNEY, Jay e MAIER, Joseph — *"Manual de Sociologia"* — Zahar Editôra — 1961

** 53) — RUY, J. Chaix — *"Psychologie Sociale et Sociometria"* — Librairie Armand Colin — Paris — 1960

*** 54) — SIMPSON, George — *"El hombre en la Sociedad"* — (Introduccion a la sociologia y a las ciencias sociales) — Ed. Paidós — B. Aires — 1961

*** 55) — BACH, George — *"Psicoterapia intensiva de Grupo"* — Ed. Hormé — Paidós — B. Aires

** 56) — SPITZ, René — *"Desenvolvimento emocional do recém-nascido"* — Biblioteca Brasileira de Psicanálise — Ed. Psique — Rio — 1960

*** 55) — SPITZ, René — *"No y Sí"* — (Sobre la genesis de la comunicacion humana) — Ed. Hormé — Paidós — B. Aires — 1960

* 56) — SPROTT, W.H. — *"Grupos Humanos"* — Ed. Paidós — B. Aires — 1962

*** 58) — STOTT, D.H. — *"Unsettled Children an their families"* — University of London Ltd. Warwik Square, London, E.C.U. — 1956

** 59) — SULLIVAN, Harry Stack — *"La entrevista psiquiatrica"* — Ed. Psique — B. Aires — 1959

*** 60) — SOROKIN, Pitirim — *"Sociedad, Cultura y Personalidad"* — Aguilar — Madrid — 1960

*** 61) — TARDE, Gabriel — *"Estudios Sociologicos"* — 6.ª edição francesa em 1910 — Editorial Assandri — 1961

*** 62) — VALENTINE, C.W. — *"Parent and children"* — Mcthuen & Co. Ltd. London — 36 Essex Street, Strand, W.C. 2

* 63) — WARE, Caroline — *"Organizacion de la comunidad para el bienestar social"* — U. Panamericana — Washington D.C.

* 64) — WARE, Caroline — *"Estudio de la comunidad"* — idem n.º 63

*** 65) — WARR, Edith — *"La formacion de los sentimientos sociales"* — Editorial Kapelusz — Moreno 372 — B. Aires

** 66) — WINEMAN, Redl — *"Niños que odian"* — Ed. Hormé — Paidós — B. Aires — 1959

* 67) — YOUNG, Kimball — *"Handbook of social Psychology"* — London — Routledge & Rengan Paul Ltda. — Broadway House 68-74 — Clarte Lene E.C.U.

** 68) — LE BON, Gustave — *"Psicologia das multidões"* — (La psicologie des foules 1895) — F. Briguiet & Cia. 1954 — Rio — Ouvidor 109

* 25) — GIROD, Roger — *"Attitudes Colletives et Relations Humainse"* — (Tendences actuelles des sciences sociales americaines) — Presses Universitaires — Paris — 1953

REVISTAS

1) "Educação e ciências sociais" — C. Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
2) "Arquivos Brasileiros de Psicotécnica" — Fundação Getúlio Vargas.
3) "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" — Inst. Nac. de Estudo Pedagógico — MEC.
4) "Boletim del Instituto de Sociologia" — Universidad de Buenos Aires.

DICIONÁRIOS

1) Dicionário de Sociologia — Ed. Globo — 1961.
2) Dicionários de Psicologia.

OBSERVAÇÕES

1. — O sinal que precede a enumeração dos livros significa a ordem decrescente de importância da obra para o programa desenvolvido na cadeira. Assim: * Obra mais necessária
   ** Obra de importância secundária
   *** Obra para referência e consulta.
   Isto não significa classificação da importância intrínsica da obra em Psicologia Social.
2. — A seleção da bibliografia indicada obedece a critério prático e por isso procuramos indicar de preferência as traduções em espanhol e português e acrescentamos livros que não se classificam dentro da Psicologia Social mas servem aos objetivos do programa. Assim não aparecem nesta relação obras fundamentais em Psicologia Social difíceis de serem encontradas em nosso meio ou cuja profundidade dificulta a utilização em um curso tão limitado como o nosso.
3. — Também a indicação desta bibliografia não significa recomendação da obra quanto aos princípios e orientação filosófica dos autores.
4. — Não fazemos indicação de artigos de revistas para não estender demasiado a relação.
5. — Durante o desenvolvimento do programa fazemos referência aos alunos das obras indicadas para cada tema, apontando os capítulos mais importantes para o estudo.

——oOo——

A VEGETAÇÃO DA FAIXA COSTEIRA SUL-RIO-GRANDENSE

Ir. Juvêncio

A zona costeira do Rio Grande do Sul possui uma área aproximada de 33.000 km2 e abrange 9,5% da sup. total do Estado, sendo 50% da superfície ocupada pelas águas. São 643 km. de costas a partir da fronteira de S. Catarina ao arroio Xuí, marco limítrofe com o Uruguai. É uma faixa estreita, de norte a sul, cuja largura oscila muito sendo que se registram as mais importantes variantes nas regiões de Tôrres com 0 km., Osório com 15 km., Tapes com 80 km., Pelotas com 45 km. e Jaguarão com 80 km. O relêvo dessa extensão - relativamente fraco, acusando em média 10 m. De norte a sul pode-se seccionar a área em três sectores distintos: Tôrres-Palmares, Palmares-molhes de Rio Grande ou restinga de Pernambuco ainda conhecida por restinga do Estreito e molhes-Xuí ou restinga do Albardão.

Os sedimentos quaternários de que é formada pertencem ao holoceno e ao pleistoceno. Próximo à orla marítima se estende uma área dunar cuja largura e altura variam muito. A maior extensão dos cômoros de areia e, conseqüentemente, as maiores alturas das mesmas, se localizam na retaguarda das praias do Quintão, S. José do Norte e Sarita. Nestes mesmos locais a mobilidade dunar é bastante acentuada. Êste fenômeno é coadjuvado pela dominância de fortes ventos locais que secam a exondação marinha e a enviam para o interior. As dunas ganham tal mobilidade que invadem as lagunas costeiras e acabam, freqüentemente, por aterrá-las. As primeiras filas de dunas são impelidas para o interior pelas segundas, estas pelas que se formam a seguir, de sorte que verdadeiro sistema de vagas de assalto arenoso desencadeia-se sôbre a planície contígua à praia. Distinguem-se na costa gaú-

cha línguas de areia, dunas latitudinais, dunas longitudinais, dunas semicirculares ou falciformes, marcos ondulatórios e dunas fixas pela vegetação. A primeira fila de dunas por detrás da linha do estirâncio se fixa logo sob a influência da umidade marítima e se recobre de uma viridente gramínea halófila. (foto n.º 1)

A altura das dunas varia muito. A fila paralela à orla marítima mede de 1 a 6 m. e as maiores, no interior dêsse verdadeiro mar de cômoros de areia, atingem de 10 a 20 m. Essa imensidade de areia não provém ùnicamente da devolução do transporte fluvial, mas antes da serra granítica soçobrada no oceano por ocasião da grande fratura que deu origem às escarpas do norte, centro e sudeste do Estado hoje interiorizadas pelas restingas litorâneas. As antigas enseadas foram colmatadas e a costa sul-rio-grandense, em largos traços, descreve uma curva convexa voltada para o sudeste.

Por detrás da faixa das dunas migrantes se estendem três variedades geomórficas cuja estruturação resulta do incessante recuo do mar com a implantação das restingas: laguna, pantanal e planície. É efêmera a existência delas. O acentuado recuo marinho, 4 a 5 m. por ano, e a colmatagem pela ação das lamas, areia e vegetação higrófila transforma ràpidamente o aspecto das vastas planuras. A própria coloração dêsses detritos adquire as nuanças as mais diversas em pouco tempo. A parte superficial de quase tôda restinga é constituída de uma mistura de areia e húmus pardo.

A pequena declividade da faixa costeira condicionou a drenagem local. Os pequenos rios e as "gamboas" são constantemente obstruídos pelas vagas de areia e pela vegetação que, aos poucos, se assenhora do terreno. Aparecem, dessa forma, na zona central da restinga, terrenos eminentemente plásticos, soltos, permeáveis, frescos e profundos. Ao passo que as lombadas consolidadas são envolvidas por banhados e terrenos alagadiços. Êstes fatos e a ausência de estradas de sólido gabarito dificultam a penetração na área costeira.

Estruturados os grandes traços que caracterizam a área costeira sul-rio-grandense, estaremos aptos a compreender melhor a vegetação que se superpõe à região.

Ao se percorrer a região tem-se a impressão que houve uma regressão climática não muito remota quando uma parte da atual restinga já se encontrava consolidade. A vegetação nem sempre teria sido o que é agora. (foto n.º 2). A natureza estéril atual, onde uma vegetação escassa e semidecídua se impôs, devia ter sido mais exuberante no início das formações locais. Êste fato é atestado pelo encontro, lado a lado, de vegetais de mesma espécie com acentuadas diferenças de desenvolvimento e vigor. O avanço das areias e outros fatôres geológicos devem ter influído nesta regressão vegetativa que

presenciamos atualmente. Dentre os fatôres desfavoráveis à vegetação costeira podem-se apontar a mudança contínua dos climas sul-rio-grandenses, os borrifos marinhos, a pobreza nutritiva das areias, a permeabilidade excessiva dos solos, o sal marinho que ainda impregna os solos, o calor intenso do sol, a violência dos ventos, a mobilidade das dunas, a grande densidade animal nos pastos, a ação humana na lavra dos terrenos de cultura e outros secundários.

O poder fixativo da flora desapareceu na zona interna do Albardão e, em largos trechos, da restinga do Estreito. As dunas marcham para o interior recobrindo já, em parte, a velha planície de restingas. O solo não mudou, é a mesma areia. Portanto a mesma vocação do terreno para a vegetação de restinga com a sua flora hoje acantonada na faixa interna e impossibilitada de galgar o cômoro dunoso. A fitogeografia nos revela ali o acantonamento de uma flora, em tempos expansiva e na pista do mar, hoje estabilizada e em recuo em muitos pontos. Os processos geológicos de sedimentação inicial, pelo recuo do mar, ainda continuam. A sedimentação de areias e de argilas é incessante, tanto pela ação das vagas como pela ação fluvial e eólia. Faz-se uma dupla conquista, do lado do mar pela expulsão das areias pelas vagas e sua interiorização pelo vento; do lado interno da restinga pela precipitação de dunas nas lagunas e pela sedimentação fluvial que entulham em pouco tempo vastas áreas. Êste último fato obriga as administrações públicas a manter constantes dragagens nos canais de acesso a Pôrto Alegre, Pelotas e outros pequenos portos internos.

Os senões do fenômeno supra podem provir sòmente de mutações climáticas recentes com um aumento geral na graduação térmica. E essa diferenciação mais recente dos climas pode ter provocado o aparecimento de tipos novos, adatados a condições mais frias que ainda não conseguiram uma perfeita aclimatação mesológica.

A restinga do Albardão é mais despida do que as faixas costeiras da restinga de Pernambuco e do trecho Palmares-Tôrres. Além da linha de dunas, na restinga do Albardão, ergue-se uma macega baixa, seguindo-se uma área campestre plana, outra de cômoros de areia e uma de zonas palustres. Ao sul, sôbre a laguna Mirim, um pouco afastado do arroio Xuí, encontra-se um vasto palmitar, que deu o nome ao povoado aí chantado. É um território plano, cortado por pequenas colinas, depressões ínfimas e avultado número de algadiços. Multiplicam-se os regatos e os ribeiros marginados de matas de galeria onde sobressaem a figueira, o sarandi, o salso, o curupi, o vime, a tarumã, a corticeira, a coronilha e outros vegetais secundários. De cá e de lá acantonam-se florestamen-

tos artificiais de eucalitos. As forrageiras campestres, na área pecuarista, estão em franca melhoria.

A restinga de Pernambuco ou do Estreito é pobre em revestimento vegetativo. Ao sul de Palmares, em terrenos firmes, desenvolve-se um grande butiàzeiro. As pastagens das vizinhanças são pobres. Nas planícies de S. Simão os capões são comuns. Em Mostardas, esparsos núcleos vegetativos ocupam o terreno. Na área do Estreito a uniformidade do terreno é cortada por manchas vegetativas que perlongam a estrada. Em S. José do Norte a vegetação é de formação artificial para a contenção das areias invasoras. Em geral, em tôda a restinga, encontram-se as associações vegetativas mais na lombada central e no lado externo da laguna dos Patos. As associações de pestana, a cavaleiro de lombadas consolidadas, constituem uma característica local. Além disso, os pecuaristas, para fins econômicos e de sombra a fim de abrigar os rebanhos, plantaram numerosos caponetes de eucalitos ao longo da "Estrada Real" (criada no período do Brasil-Colônia para passagem de tropas e comunicação costeira sul-rio-grandense com o Rio de Janeiro) que corta a restinga de norte a sul (foto 3). É uma simples passagem pelas areias mais consolidadas.

De Palmares até Tôrres, na linha interna das lagunas, as associações vegetativas naturais e os caponetes artificiais são em número muito mais avultado do que nas áreas anteriores.

Para combater as dunas migrantes e atenuar os efeitos climáticos desastrosos ao longo de tôda costa do Estado encontra-se em estágio adiantado o trabalho de fixação de dunas. Para isso, empregam anteparos de junco para acumular e concentrar os cômoros de areia que depois são fixados com variadas espécies arbustivas. Êste trabalho está sendo executado pelo Serviço de Fixação de Dunas e ainda por Companhias particulares de nucleamento de novos balneários e pelos proprietários de casas de veraneio. Para êsse fim, foram introduzidas espécies novas como o pinheiro marítimo, a lomba verde, a acácia marítima e coníferas diversas. A diferença local quanto ao teor pluviométrico, direção e freqüência dos ventos não permitiu que tôdas aquelas espécies vingassem ao longo de tôda costa.

Fenômeno semelhante se observa no que diz respeito ao desenvolvimento dos quatro biótipos das associações do cômoro, referidas por A. Sampaio que nem sempre vingam e se verificam em tôda a extensão da restinga gaúcha: 1. Biótipo graminóide na rampa da praia; 2. Biótipo herbáceo; 3. Biótipo crassicante representado por cactáceas; 4. Biótipo lenhoso, formado pelas árvores da restinga até o cerradão do interior. Sua limitação não é precisa. Há interpenetração. E, em muitos casos, há ausência completa de tipos.

A região intertidal é desprovida de vegetação. A parte submersa abriga colonizações biológicas intensas até a profundidade de uns 50 cm. Diversifica-se extraordinàriamente segundo a topografia das praias e o habitat natural de cada espécie. A variação vegetal, no limite superior da flutuação da maré, se encontra em estreita correlação com a duração e altura das marés. A flutuação das colônias do fito e zooplancton marinho varia durante as estações anuais e segundo o alcance estacional das ondulações. Com o retrocesso normal dessas ondulações marinhas para a linha comum grande número daquelas espécies ficam isoladas e, privadas dos sais marinhos nutritivos, perecem. Suas carcaças são, posteriormente, arrastadas pela maré enchente ao sopé da primeira fila de cômoros de areia onde se decompõem com o perpassar dos tempos e fornecem materiais que enriquecem os solos praianos possibilitando, assim, o desenvolvimento de associações vegetativas diversas.

O rápido recuo do mar, nessa praia, não impede que a vegetação logo se apodera da nova terra, recobrindo-a em etapas sucessivas de agrupamentos florísticos delimitados pela distância da influência marinha. Sucessões de tais agrupamentos se entretocam. Trata-se do ciclo morfológico e biótipo das dunas, de A. Sampaio, aplicável às restingas, visto que, também neste caso é patente a influência dos sêres vivos no melhoramento das areias onde há uma vegetação clímax sujeita a sucessões; uma vegetação prepara a outra ou condiciona o meio ambiente para que novas formações vegetativas possam vingar.

A flora das restingas apresenta uma sucessão ininterrupta até a uniformização quase completa das formações vegetativas nas zonas de contato de terrenos mais antigos. Essa uniformidade não é geral. Há regiões onde a vegetação é mais densa e o biótipo lenhoso se subordina a extensões mais abertas de plantas herbáceas e graminóides. Outras, ao contrário, conquanto raras, apresentam adensamentos florísticos de porte mais vigoroso e agigantado.

A pouca variedade das composições florísticas em cada uma dessas sucessões agrupacionais vem, lógica e fundamentalmente, da homogeneidade da textura, da estrutura e da composição química da rocha matriz fornecedora dos solos decompostos no interior sul-rio-grandense e carregados pelas águas ao mar e devolvidas pelas marés ou simplesmente superpostos aos terrenos quaternários pelas enxurradas. Somam-se ainda causas secundárias de adatação ao meio e ao clima. Como espécie de adatação perfeita aos solos locais se enfileira a palmácea (Butia Capitata) que se estende de Tôrres a S. Vitória do Palmar. É claro que sua existência rareia em alguns trechos. A vegetação mais rica e exuberante que margeia

a orla interna da laguna Mirim, do lado uruguaio, em relação ao brasileiro onde é mais pobre e enfezada deve ter por causa, sem dúvida, a diferença de composição dos solos.

A vegetação que se desenvolve nas restingas tem considerável importância para a manutenção de sua estrutura. A seqüência paralela de elevações minúsculas intermediadas por baixadas divide, naturalmente, a flora que se superpõe, em tipos peculiares à feição topográfica. A classificação da flora heteróclita das restingas, quanto ao habitat e ao sistema de nutrição, de A. J. Sampaio, com alguma modificação, é aqui bem evidente. Em vez de três, preferimos quatro agrupamentos vegetativos para o caso sul-rio-grandense condicionados pelo clima, solo e hidrologia locais.

1. *Flora xeromorfa,* sendo, em geral, lenhosa, de pequeno porte, de raizame longo, de fôlhas coriáceas revestidas de cerosidades e de tronco enxuto e retorcido. Invade e ocupa as dunas consolidadas.

2. *Flora higrófila,* concentrando-se nas baixadas úmidas. As espécies higrófilas são exuberantes e se localizam em zonas mais afastadas da praia. Distinguem-se por suas raízes pequenas, fôlhas largas, abundantes e permanentes. Registram-se entre elas, de modo especial, a figueira brava e a maria-mole, plantas clímax das baixadas úmidas do Rio Grande do Sul.

3. *Flor aquática ou hidrófila* que se concentra e se desenvolve nos alagados e contornos lacustres inundados e inundáveis. Enfileiram-se entre elas a corticeira, o jerivá, os aguapés, os salgueiros, os sarandis e uma infinidade de espécies aquáticas.

4. *A vegetação halófila* que vive nos terrenos e lugares salgados à beira do mar ou das lagunas. As margens das lagunas salgadas são menos abundantes, em flora do que as de água doce. Sua cobertura é constituída de tufos vegetativos e de psamófilas. Invadem também os pantanos e as dunas que ainda conservam concentrações salinas. A vegetação halófila é mais viçosa nas baixadas litorâneas junto aos canais separatórios das inúmeras ilhas próximas a Rio Grande onde é enorme a influência da penetração das águas marinhas. (foto n.º 4).

Êstes agrupamentos vegetativos, apesar de contínuos, jamais se misturaram. A vegetação das elevações nunca invade o solo das baixadas, mesmo quando completamente enxutas. A existência do lençol de água superficial, tornando o subsolo hostil às raízes da vegetação xeromorfa dos terrenos altos, e as precipitações salinas esterilizantes, resultantes da evaporação das lagunas salgadas, explicam êsse fenômeno. No alto das

dunas consolidadas e já bastante interiorizadas dominam os agrupamentos de aroeiras, pitangueiras, moitas de gravatás, cardos, etc., enquanto que nas depressões se adensa a vegetação herbácea, higrófila e de baixo porte.

Para se compreender melhor a espécie de cobertura vegetativa nesta imensa faixa costeira meridional, após as referências genéricas, procuramos estabelecer uma classificação e distribuição, apenas do ponto de vista geográfico. Discordamos da classificação de Edgar Kuhlmann por achá-la incompleta e da de Balduino por ser muito prolixa, excessivamente botânica e pouco geográfica. Preferimos adotar outra classificação, mais geográfica, baseada em estudos de João Dias da Silveira e Alberto Lamego, adatando-os à zona costeira sul-rio-grandense, em quatro grandes associações vegetativas:

1. *Faixa sub-litorânea.* Pode ser subdividida em três subassociações: a) Flora dos litorais rochosos (Tôrres, Itapuã e S. Lourenço do Sul); b) Flora dos litorais arenosos (todo o litoral em geral); c) Flora das regiões encharcadas (banhados das restingas).

2. *Vegetação sôbre dunas e restingas consolidadas,* com uma subdivisão cronológica em: a) Vegetação de dunas e restingas recentes; b) Vegetação de dunas e restingas antigas.

3. *Vegetação das terras alagadas de água doce* (matas de pestana).

4. *Vegetação das colinas e terraços costeiros.*

Passaremos a fazer uma síntese sôbre essas associações vegetativas. Não é intento nosso fazer um estudo sistemático desta flora e de suas peculiaridades distintivas. Interessam-nos mais as influências mesológicas mútuas do relêvo, da vegetação, dos solos e dos climas. Será antes um simples apanhado de fatos e constatações de pesquisas de campo, do que de sistematizações botânicas.

1. *Da faixa sub-litorânea.* — Ao nos referirmos à *flora dos litorais rochosos* apenas queremos assinalar os pontos onde ainda hoje o mar ou alguma laguna em sua orla rochosa, pertencente às formações geocronológicas anteriores ao quaternário, se recobre de matas. Tais sejam os casos de Tôrres e lagunas dos Barros e Quadros onde aparecem os derrames basálticos e Itapuã e S. Lourenço do Sul constituído de terrenos do complexo cristalino granítico.

Em Tôrres, na beira do litoral atual já não existe cobertura vegetativa. Sòmente aparece ao sopé da Serra Geral onde as matas se identificam às associações de cima do planalto sul-rio-grandense. É o caso do lado interno das lagunas dos Barros e dos Quadros.

Foto 1 — A primeira fila de dunas por detrás da linha do estirâncio se fixa logo sob a influência da umidade marítima e se recobre de uma viridente graminácea halófila. Dunas paralelas à praia a 3 kms. ao norte do balneário do Quintão — Foto — janeiro de 1961.

Foto 2 — A vegetação nem sempre teria sido o que é agora. Páleo-dunas, a 6 kms do mar à interna da laguna Porteira, cobertas por uma vegetação xeromorfa. Foto — janeiro — 1960.

Foto 3 — Os pecuaristas, para fins econômicos e de sombra a fim de abrigar os rebanhos plantaram numerosos caponetes de eucalitos ao longo da "Estrada Real" que corta a restinga de norte a sul — Aspecto a 10 kms. de Palmares — Foto — janeiro de 1958.

Foto 4 — A vegetação halófila e mista açambarcou a superfície da ilha de Leonídio na proximidade do Rio Grande — foto — janeiro de 1957.

Foto 5 — Extensos prados naturais úmidos e de alta fertilidade em Tapes. Foto — maio — 1960.

Foto 6 — Palmitar de jerivás em definhamento na proximidade da laguna Itapeva — foto, janeiro — 1958.

Em Itapuã se encontra o contraste das áreas vizinhas baixas e alagadas da atual restinga. É o último contraforte granítico da páleo-costa no lado interno ao norte da laguna dos Patos. Itapuã (ponta de pedra alta), transformado em horto florestal e parque turístico pelo govêrno do Rio Grande do Sul, deixa à vista matações maciços de tamanhos inencontráveis nas vizinhanças que se alteiam sôbre as partes baixas dos contornos. Uma vegetação quase altântica cobre os declives de permeio com uma vegetação xeromorfa. A ondulação lacustre vai desgastando constantemente os enormes blocos graníticos semeados à beira da água. Petrófitas recobrem as rochas em decomposição. A natureza pétrea e a persistência erosiva dos elementos líquidos se defrontam ocupando alternadamente o pôsto de vencido e de vencedor na luta da transformação incessante da crosta terrestre.

Em S. Lourenço do Sul existem reminiscências de flora da páleo-costa marítima, mas de porte reduzido. Êsse fato é condicionado, provàvelmente, pelos solos graníticos muito quartzificados que formam o embasamento local.

O litoral atual não oferece o fenômeno dos mangues.

A flora dos litorais arenosos está parcialmente soterrada pelas areias movediças que se acumulam em tôrno. A grande profundidade que atingem as raízes e rizomas sempre lhes fornece umidade em suficiência para a sobrevivência. Localizam-se, de preferência, na frente dos cômoros movediços. Aí os seus rizomas compridos, que conseguem enfrentar a ação destruidora dos ventos persistentes, penetrando nas capas úmidas da areia inferior, conseguem sobreviver e, aos poucos, avassalar grandes trechos, fixando as areias movediças. Variadas associações de amarantáceas rasteiras e espécies com colmos grossos e rígidos se irradiam em tôdas as direções. Os rizomas compridos e rasteiros de que são dotados se escondem profundamente na areia donde sobem os feixos foliares em séries raras, sendo que as hastes grossas e rígidas são envolvidas em baínhas brancas e largas.

A flora das regiões encharcadas é mais viçosas e exuberante. Nas depressões, entre as dunas movediças e já consolidadas, após as fortes chuvaradas, represam-se naturalmente as águas. Os sedimentos acumulados lhes mudam a topografia e o aspecto fisiográfico. Fixa-se a areia movediça com as próprias inundações e o acréscimo de materiais húmicos em mistura com sementes forma, em breve, uma cobertura vegetativa. A vegetação psamófila é de pequena estatura e pouco densa e os caules são duros, rígidos e impróprios para a pastagem do gado vacum, mas procurados pelos ovinos e caprinos. Distinguem-se, contudo, nos brejos mais interiores e de maior durabilidade grupos de vegetação ereta e delgada ao

lado de uma vegetação rastejante formando tufos e tapêtes compactos. Prolifera nestes últimos brejos, mais úmidos, uma vida orgânica ativa. O lençol de água muito superficial se aquece fàcilmente e coopera nessa multiplicação biológica. Os centros dos brejos, em geral, mais deprimidos concentram os limos e encerram uma rica flora linófila. Muitas vêzes, forma-se uma verdadeira corrente de brejos que se estendem entre as inúmeras lagunas em sucessivas linhas paralelas por detrás da orla oceânica. Na proximidade das grandes lagunas dos Patos, Mirim, Barros e Quadros, tanto na parte interna como na externa, os prados naturais úmidos, verdejantes e de alta fertilidade são mais extensos (foto n.º 5). Os sacos lacustres, lamacentos, em que retrocedem os juncais e avançam os capins de qualidade superior também são numerosos. De permeio abundam as mirtáceas e as rosetas campestres. Os juncos e junquilhos das barranqueiras lacustres, atingem, por vêzes, proporções e um viço a tôda prova. Nas margens das águas correntes e na superfície dos subsolos úmidos desenvolvem-se prados uliginosos. Nos declives, de minúsculas proporções, onde se aninham fontes de águas perenes, vicejam gramíneas todo o ano. Enquanto que no tôrno das poças de água estagnadas formam-se esporulações variadas e as transformações orgânicas que aí se efetuam atraem uma fauna diversificada.

1. *Vegetação sôbre dunas e restingas consolidadas.* — Na vegetação de dunas e restingas recentes predominam gramíneas e ciperáceas.

A flora das areias é parcialmente psamófila e, em parte, tem caracteres de formação halófila. A primeira fila de cômoros de areia, logo além da praia, se reveste parcialmente de gramíneas de rizomas muito longos que têm grande apetência de umidade. Com isso, acham-se fixas. Mas, além dêsse primeiro renque dunar, encontra-se a área de dunas móveis. Por detrás dessas formações seguem-se, quase sem alteração, os campos de areia movediça, os campos de inundação, de terra brejosa, de pastos úmidos, de pastos salgados, de matas de brejo, de campos secos, de vegetação ruderal e, por fim, as verdadeiras matas subtropicais e temperadas já na zona de contato com formações geológicas anteriores ao quaternário. A monotonia enche o espaço. Isoladas e batidas pelos ventos do mar algumas espécies são raquíticas, enquanto que nos brejos são luxuriantes e vigorosas.

As restingas recentes são planas e constituídas de um chão medianamente firme. Os ventos já não têm mais aquela influência exagerada da proximidade litorânea. As formações herbáceas são pouco desenvolvidas, misturando-se com os vassourais e manchas arbustivas ralas onde predominam as es-

pécies xeromorfas. A cobertura vegetativa rala e sem grande poder fixativo das maiores elevações, coadjuvada pela ação eólia, favorece a exumação da areia que adquire novas fases de divagação. Nas manchas mais úmidas concentram-se juncais e musgos.

A vegetação de dunas e restingas antigas é lenhosa, algo compacta e disposta nas elevações arenosas das restingas já consolidadas. Nas pequenas depressões arenosas, porém mais ricas em matéria orgânica e vegetal, concentram-se gramíneas de pequeno porte. Nos pontos mais secos proliferam as cactáceas. O tapete vegetativo é desigual. Misturam-se os arbustos anãos e débeis com outros de maior porte e mais robustos. Caracteriza-se pela heterogeneidade das espécies e pela descontinuidade de concentrações.

Encontram-se também terrenos brejosos de vastas extensões. São várzeas sáfaras, sem possuírem uma drenagem bem definida. Os ventos ressecantes ainda atuam, mas com grande atenuação. As manchas de campos com capins grossos e de pastos sujos se misturam com capins finos e pastos limpos. Não há uma nítida linha separatória. É comum o fenômeno do agrupamento, lado a lado, de plantas veromorfas e higrófilas. A maioria da vegetação traz estampada nas partes foliares um brilho extraordinário que passa pelas nuanças do verde-amarelo, ao verde-cinza, ao verde-azulado, ao verde-bruno e ao bruno-amarelado.

3. *Vegetação das terras alagadas de água doce ou paludosa.* — Distingue-se pela grande quantidade de arborescências autóctones, de folhagem caduca e coberta de epífitas. Típico é o sistema de agrupamento que se nota então. O núcleo central do agrupamento é constituído de espécies bem desenvolvidas, enquanto que os contornos se acham em degenerescência e trazem estampados os sinais dos ventos marinhos. As trepadeiras, as orquídeas, a barba de pau, a tiririca, a samambaia e a avenca avultam. Localizam-se nos contornos dos brejos e das águas estagnadas. Em muitos lugares aparecem brejos cuja vegetação está em extinção ou completamente morta em cujos troncos se multiplicam com grande exuberância epífitas variadas. Êsse fenômeno pode-se atribuir à ausência de drenagem provocada pelos entulhos locais. As composições ciliares se caracterizam pelos arbustos de aspecto minúsculo em que se salientam a corticeira, os salgueiros, as várias espécies de epífitas vistosas muito procuradas pelos colecionadores e muito raras nas matas do interior do Estado.

O tapête das pastagens é denso. Predominam as gramíneas macías e de hastes pequenas. Anicham-se nas depressões do terreno e no circuito dos capões. O humus aí acumulado e o regular teor de umidade são, ao meu ver, os causadores

dêste fato. São gramados sempre frescos e verdes, recantos quietos e convidativos. Constituem os campos limpos e de capins finos da área litorânea. Plantas tenras e de caules herbáceos se multiplicam com a maior facilidade. O ajuntamento vacum nesses rincões contribui enormemente para a adubagem dos solos.

Nas pequenas ilhas, na proximidade de Rio Grande, formações herbáceas densas açambarcaram a superfície total. Faz exceção a ilha dos Marinheiros que possui apenas uma fímbria arbustiva de contôrno, sendo que por detrás desta faixa de algumas centenas de metros domina a duna movediça. As margens baixas internas são ocupadas pela horti-viticultura. A parte central da ilha forma um verdadeiro circo deprimido rodeado de dunas que alcançam 10 m. de altura. As baixadas e depressões são ocupadas por uma vegetação psamófila exuberante.

4. *A vegetação de colinas e terraços costeiros* se desenvolve em terrenos secos onde dominam a figueira, os cipós, os jerivás e formações arbustivas heterogêneas. A topografia geral das lombadas de pouca declividade, de diminuto revestimento vegetal, deixa o chão sem abrigo contra a insolação e os ventos. A qualidade da terra é, pela maior parte, argilo-arenoso dissecado, imprestável à vegetação e de reduzida permeabilidade. As águas pluviais escoam-se superficialmente e fornecem poucos ingredientes nutritivos ao solo que é extremamente pobre. A vegetação enfezada que se super-impõe participa, em parte, dos aspectos semidesérticos. O domínio dessas formações se localiza por detrás da primeira linha de lagunas e na zona de contato na proximidade da Serra Geral ou do Escudo Rio-grandense. Sòmente solos aluvionares mais ricos trazidos do interior do Estado por agentes erosivos poderão, com o tempo, elevar o teor nutritivo e modificar, desta maneira, a pobre cobertura vegetal local. (foto n.º 6).

Capoeiras e vassourais se disseminam em tôrno das habitações assentadas quase sempre nos pontos mais elevados dessas lombadas centrais ou de retaguarda. É o domínio de espécies secundárias e degradadas.

O litoral sul-rio-grandense, como se vê, não apresenta a suntuosidade florestal de outras regiões do território nacional, nem o número representativo de exemplares de flora, decididamente aborígines e típicos. Nas planícies, nas ilhas, nos areais e nos terrenos sujeitos às aluviões ou às contínuas estagnações de água acham-se abundantes plantas anuais, perenes, frutescentes e de alto porte. Nas enseadas lacustres isentas dos ventos dominantes os juncais auxiliam a formação de pontais.

N.B. — Queremos deixar o nosso muito obrigado ao prof. Gilberto Osório de Andrade pela orientação e notas explicativas na execução dêsse trabalho.

BIBLIOGRAFIA

Dansereau, P.
1948. Distribuição de zonas e sucessão na restinga do Rio de Janeiro — Bol. do CNG, março, n.º 60.
Juvêncio, I.
1959. Fixação de dunas — Bol. do CNG, março-abril, n.º 149.
Kleerekoper, H.
1944. Limnologia e biologia das lagoas e seus afluentes no litoral sul-rio-grandense — Bol. do CNG, dez., n.º 22.
Kuhlmann, E.
1953. A vegetação original do Rio Grande do Sul — Bol. do CNG, março-abril, n.º 113.
Lamego, A. R.
1948. Ciclo evolutivo das lagunas fluminenses — Bol. do CNG, março,, n.º 60.
Lindman
1906. A vegetação no Rio Grande do Sul.
Mello, T. F.
1911. O município de S. Vitória do Palmar.
Nogueira, P. C.
1948. As regiões fisiográficas do Rio Grande do Sul.
Pimentel, F.
1941. Aspectos gerais do município de Rio Grande.
Aspectos gerais de Pelotas.
Puhl, J.
1961. A atuação dos ventos na formação dunar e pedogênica do litoral rio-grandense. — Suplemento da revista Veritas, maio.
Rambo, B.
1956. A fisionomia do Rio Grande do Sul.
Saint-Hilaire, A.
1940. Viagem ao Rio Grande do Sul.
Salvini, R. O.
1937. O município de Rio Grande.
Pindorama sulina.
Santos, L. B.
1943. Aspectos gerais da vegetação do Brasil — Bol. do CNG, agôsto, n.º 5.
1951. Estudo esquemático da vegetação do Brasil — Bol. do CNG, nov., n.º 104.
Silveira, J. D.
1952. Baixadas litorâneas quentes e úmidas.
Souza, E. C.

1945. Flora das restingas — Rev. Bras. de Geografia, ano VII, n.º 4.
Stellfeld, O.
1950. Fitogeografia geral do Estado do Paraná — Bol. do CNG, junho, n.º 87.

* Tese apresentada e aprovada na XIV Assembléia da AFB, em Londrina, julho, 1961.

PINDARO
VISTO A TRAVES DE SU OBRA

Prof. H. Francisco San José García
Dr. em Pedagogia — Lima

GRECIA SINTESE DEL ARTE

Al poner los ojos sobre las páginas de la cultura antigua, dos pueblos atraen nuestra atención: GRECIA y ROMA. Grecia, la cuna del arte; Roma, la cuna del derecho. Ambas nacidas para ser heroicamente vencedoras y noblemente vencidas: "Si Roma vence a Grecia por las armas, Grecia vence a Roma por las artes".

Analizada la literatura griega, la primera nota que se desprende es una "aparente" nota discordante: el ver juntas el nacimiento y la madurez, el ensayo y la perfección, el principio y la meta.

El que desee tener la partida de nacimiento de la cultura europea, debe ir a Grecia en artística peregrinación. Allí está echada la semilla de todos los géneros, allí brotan los gérmenes de todos los cánones literarios. Las culturas que han desfilado a lo largo de los siglos, ora en brillantes primaveras, ora en fecundos otoños o cansados y retorcidos inviernos de barroquismos, todo hay que irlo a buscar en aquel pueblo pequeño de geografía, joven de historia, vigoroso de cuerpo y maduro de espíritu.

Con Homero la epopeya se asentó en trono de realeza y con Píndaro la lírica dijo en sonora escala de intimidades la historia del corazón humano; la tragedia mítica de Esquilo, heroica de Sófocles o sicológica de Eurípides, señalan cumbres del teatro, como Demóstenes de la elocuencia, Heró-

doto en la Historia, Platón en el Diálogo y Aristóteles en la Filosofía. Pocos nombres de áreas artísticas ni de cimas no conquistadas se podrán añadir a los que Grecia nos ofrece en su áurea literatura. Con ello, colocaron los griegos junto a la *Paternidad* la gloria de la *Plenitud* y de la *madurez.*

Los griegos serán nuestros progenitores, estamos unidos con ellos por un lazo espiritual que no han roto ni la fuerza de la distancia ni el peso de los siglos. Las generaciones por más que se empinen unas sobre los hombros de las otras no alcanzarán subir más alto, sino ver mejor la talla de los que son sus modelos y maestros.

EL FENOMENO LITERARIO

Es un hecho que las literaturas colocan en su primera página una manifestación épica — que es predominio de la Naturaleza sobre el hombre —, para colocar luego una manifestación lírica — que es predominio del hombre sobre la naturaleza —. Este proceso parece contrario y paradógico con las leyes sicológicas, pero los hechos nos confirman ser así en el orden de la vida y de las culturas. Antes de la mirada interior (lírica) está la mirada exterior (épica). Conocemos al mundo antes de conocer al propio yo. El refugiarse en la propia conciencia es un estadio más refinado y que brota de momentos culturales más delicados e individualistas.

Homero está antes que Píndaro; el épico antes que el lírico. Para el épico un pueblo unificado en la tradición y en los sentimientos; una sociedad cuyo sello es el colectivismo. El poeta desaparece tras los telones de la masa; él habla con la voz de una época y canta con los labios de una viviente realidad social. Para el lírico un pueblo libre en el pensar y en el sentir, un arte que se asienta en la personalidad; una democracia donde "las leyes cambian según las ciudades, donde cada cual elogia su manera de hacer justicia" (Frag. 78).

Es en el siglo VII cuando en Grecia nacen los estados libres y es entonces que aparece en los campos de la literatura el género lírico bajo sus diversas formas: la *lírica personal* de tono apasionado y cultivada en la Eolia; la *lírica coral* de tono solemne y propia de la Dórica; la *elegía* de tono grave dominante en la Jónica.

Es en la segunda de estas formas donde Píndaro sobresale como el máximo poeta griego.

La obra total de Píndaro no ha llegado hasta nosotros.

La única parte de su obra, que el diente roedor de los siglos ha perdonado son los "Himnos Triunfales o Epinicios" y aún éstos mutilados, porque su elemento instrumental, que es quizás el más significativo para comprender al Píndaro autêntico, se ha perdido para siempre. Píndaro quedó así en el

texto de sus Odas, como un mundo silencioso para siempre; como un cuerpo abandonado por el alma; como un Moisés miguelangelesco en el cual enmudeció la sonrisa de sus ojos y el diálogo en sus labios.

Las presentes páginas tratarán de sondear en las sinceridades de su alma lírica para ofrecer a los lectores una íntima visión de este Príncipe de la Lírica helénica, bajo cuatro facetas que sean como los cuatro puntos de contemplación de este Altísimo Poeta.

Como base el HOMBRE, tal cual aparece en sus páginas epinicias: con sus triunfos y exaltaciones, con sus amarguras y desilusiones; como cima el CREYENTE, con sus entusiasmos míticos y sus teogonías depuradas; con sus cantos heroicos y sus elogios a la virtud. Completando esta cardinal visión, a un lado el POETA, con sus cascadas de arrebatos líricos y torrentes de imágenes; y al otro, el PATRIOTA, con sus himnos triunfales de héroes y atletas, y sus cívicos cantos a reyes y nobles.

A — EL HOMBRE

Píndaro nació en Cinoscéfalos, arrabal de Tebas, en la continental Beocia. Inciertas son las fechas de nacimiento y muerte, siendo las más aceptadas el 522 al 442 a. de J.C.

Pertenece a la raza dórica y a la ilustre familia de los Egidas, fundadores de Tebas (Pit. V). Aquí halla explicación aquella franca veneración, más religiosa que cívica, hacia esta ciudad cuna de sus antepasados. Para Píndaro, Tebas será siempre "la de las cien puertas" (Nem. IV, IV, Ist. 1); "la de escudo de oro" (Ist. 1); "Tebas la feliz" (Ist. VI); "Tebas, la del hermoso carro, la de túnica de oro, gloria sagrada de nuestra tierra" (Frag. 57).

Era este un amor primitivo y rural, propio de tebanos, pero extraño en un hombre como Píndaro que viajó tanto por todo el ámbito mediterráneo y que se gloriaba de ser "ciudadano de Grecia".

Un clima de aristocracia envuelve a nuestro poeta. Su familia era noble. La situación de su padre — Daifanto — nos va a dar la clave de dos facetas de la mentalidad del hijo. Primeramente, su padre era dueño de caballos. Al leer sus Himnos triunfales llama la atención la insistencia con que menciona a este animal con el nombre de "corceles" y acompañado de los más variados adjetivos: veloces, rápidos, resplandecientes, blancos, ágiles, alados, poderosos, infatigables, vencedores, brillantes... todas estas cualidades reúnen esos corceles que desfilaron por las retinas del "mejor cantor de

aurigas".

En segundo lugar, su padre era un rico, pero "ahorrador", mejor dijeramos "avaro". Y a lo largo de sus páginas puede apreciarse que las riquezas — esta amable compañera — reciben un culto especial hasta colocarlas por encima de la virtud y de la fama, salvadas excepciones.

Así en la Pit. 1 dice: "El primero de todos los bienes es una feliz fortuna y el segundo es un buen nombre".

"Si un dios me diese la amable riqueza, tendría la esperanza de conquistar con ella para siempre una brillante fama". (Pit III).

"La sabiduría realza "también" (!) la alta fortuna que nos viene de los dioses". (Pit. V).

En la Pit. IV expresa ser la "fortuna" (no la virtud o el buen nombre) la que se aparta de aquéllos que odian a sus parientes a despecho de los lazos de la sangre".

Pero, donde las riquezas alcanzan categoría valorativa es cuando exclama en la Ist. II: "el dinero, el dinero es el hombre!". He aquí cómo la riqueza que primero fué calificada de "amable compañera", pasa ahora a formar ecuación con el hombre "el dinero es el hombre", pasando antes por un ligero resentimiento al ver que el "amor de la ganancia ahoga el sentimiento del honor, que no produce sino gloria". (Nem. IX).

Junto a estas citas que vemos anteponer las riquezas al honor y a la virtud, están las que declaran ser al menos cualidad coadyuvante de las dos anteriores.

"Cuando la riqueza es embellecida por las virtudes nos hace capaces de emprender todo, nos inspira un vivo e impetuoso ardor" (Olim. II).

"Reunir la opulencia a la sabiduría es el colmo de la fortuna" (PIT. II).

"La riqueza es todopoderosa cuando el mortal que la ha recibido del destino une una virtud sin tacha" (..it. V).

No sería el secreto de esta persistente glorificación de la riqueza, la frase que leemos en la Pítica III:

"La avaricia arrastra a menudo "hasta" a los sabios".

Esta preposición "hasta" suena algo a confesión y arrepentimiento frente a un mal cometido.

Si de su padre recibe una herencia que perfila al hombre conforme las citas que anteceden — un noble burócrata —, de su madre — Cleodice — recibirá aquella herencia que perfile al creyente y religioso.

En efecto, era con ella que acudía con frecuencia ora al templo, ora a visitar a sus parientes en mansiones donde el lujo de colares y adornos iban alimentando su imaginación infantil de aquellos elementos estéticos que más tarde refleja-

rá en sus Epinicios. La educación del ambiente familiar se completa con las lecturas que recibió de labios de algún viejo pedagogo, sobre la base de Homero y Hesíodo. En ambos va bebiendo ora la forma artística del verso, ora el pensamiento moral que esparcido a lo largo de proverbios y consejos dan a su obra un alto contenido doctrinal.

Píndaro es el continuador de ambos, aunque siempre queda más cerca del coterráneos Hesíodo que de Homero el jónico.

Cuando dejó las enseñanzas del pedagogo entra en las escuelas de su compatriota Corina, que dirigía una academia en Tebas. La formación literaria que traía el jovem alumno — aprendida en la pomposidad homérica y en la fabulosa mitología de Hesíodo, no rezaba con los cánones de la escuela a la que había ingresado. Su fórmula era "severidad en el ritmo y en el verso".

Píndaro se sometió a sus directivas con la mejor voluntad y se dejaba guiar y corregir con toda sencillez. No estará de más traer aquella graciosa anécdota entre ambos:

Un día le presentó Píndaro un hímno compuesto en honor de Tebas, rico en alusiones mitológicas y más rico en verbosidad de estilo. Corina podó aquel excesivo recargo. El alumno se llevó su poema para corregirlo y luego se lo volvió a presentar pero sin imágenes, descarnado de ropaje literario: parecía un esqueleto mental. Corina volvió a corregírselo, diciendo: "Hay que sembrar, pero con la mano y no volcar todo el saco de golpe".

Con el tiempo, ambos, maestra y alumno se enfrentaron en la palestra de los concursos poéticos de Tebas. Corina vence a Píndaro por cinco veces y esto le parece manifiesta injusticia. Acude al insulto y ataca a su rival con el apodo de "trucha beocia"; herido en su vanidad se alejó de este ambiente. Tebas le había dado el verso; Atenas le dará educación musical y poética más refinada. Aquí en Atenas se relaciona con figuras como Esquilo con quien le unen la *pi^{e}dad* y la *grandeza* de espíritu y de obra. Las corrientes órficas — dominantes en Atenas — le añadirán a su pensamiento lírico un fermento de inquietud mística.

Su permanencia en Atenas no se fijó por mucho tiempo. Píndaro era un gran viajero; nació para peregrinar por todo aquel marco mediterráneo. La sed de riquezas y de honores unido a sus copromisos poéticos, le traían sin cesar de un lugar para otro.

Un rasgo muy saliente de Píndaro es la insistencia con que se declaró el "CANTOR DE LA VERDAD".

Repasar sus páginas líricas es convencerse de esta su preocupación por la sinceridad.

"Yo lo alabo sin que mi boca mienta, pues en la prueba es donde se conoce a los hombres" (Olim. IV).

"La mentira es odiosa, no manches la boca con ella y dime cuál es tu nacimiento", dice Pelias a Jasón en la Pit. IV.

"He alcanzado mis veinte años sin que pudiese reprocharme un artificio en mis acciones ni en mis palabras", declara noblemente orgulloso Jasón a Pelias. (id.)

"Mi verso no se aparta jamás de la verdad" Pit. VIII).

"Yo he abordado muchos temas que se me ofrecían sin haber mezclado la mentira" (Nem. I).

Más abajo en la misma Nemea alaba "a quien ha sabido hacerse contra los detractores mentirosos, amigos abnegados, prontos a echar agua sobre el humo de la envidia".

"Principio de las más altas virtudes, soberana verdad, haz que mi musa ni se rompa contra el escollo de la mentira" (Frag. 86).

Pero, donde declara todo su entusiasmo y culto por la verdad es en su Nemea VII cuando exclama enfático rechazando a los que le acusan de haber escrito versos ofensivos contra Neoptolemo: "Sí, yo amo la verdad; si hay aquí algún griego, habitante de las costas del mar jónico, no tendrá ningún reproche que dirigirme". Por mi parte, no reconocerá jamás que yo haya agravado a Neoptolemo". (id) Un alma tan noble como la de Píndaro, bien pueden tomarse estas palabras en toda su sinceridad.

Como epílogo, tanto de su obra como de su vida, declara en la Nemea VII, a modo de última voluntad, estas palabras que nos dicen bien claro que la Verdad fué su norte y su guía: "Pueda yo marchar durante mi vida por los rectos caminos de la verdad, a fin de que, después de mi muerte legue a mis hijos una Fama sin tacha".

Junto a Píndaro "cantor de la verdad" está el Píndaro "perseguido por la envidia".

Como si una legión de sirenas le trajeran voces de labios envidiosos y criticones, busca frecuentemente justificarse o precaverse contra posibles motivos de censuras ajenas.

Ante todo, he aquí la definición que de sí da en este aspecto: "Yo soy como un león feroz que duerme junto a zorros astutos" (Frag. 100).

Para Píndaro es "la envidia la compañera de los hombres de espíritu ligero" (Frag. 75).

Los envidiosos le acusaron mucho de verborreas y digresiones demasiado largas. Contra ellos procura precaverse.

"Yo no oso extenderme sobre este tema... Las leyes de la Oda me lo prohiben, el tiempo me apremia y me detengo, aunque en este día mi Musa arda en deseos de lanzarse a la

carrera. Hasta cuando la inspiración nos arrastra hacia alta mar, desconfiemos de los escollos. Así abordaremos gloriosos al puerto, superiores a nuestros rivales y así el envidioso hará rodar vanamente sus impotentes designios" (Nem. IV). Esto mismo ratificará dos años más tarde: "Pero no tengo tiempo de abrir una carrera libre a mis acentos de la lira y de mi voz armoniosa, temo fatigar a aquéllos que me escuchan. Acudo a lo que más me apremia, a esta deuda que quiero pagarte, Megacles, elevando tu nueva hazaña sobre las alas de mi ingenio" (Pit. VIII). Reincide en el mismo sentido en la Nemea X: "Mi voz no podría bastar para enumerar todas las glorias que la fortuna ha prodigado a la sagrada tierra de Argos... pero es peligroso fatigar a los auditores".

"El hombre que sabe hablar oportunamente debe encerrar muchos elogios en pocas palabras, así se atrae menos las críticas del mundo, pues, la saciedad trae el aburricimiento y la fatiga al espíritu impaciente y el hombre se irrita secretamente en su corazón cuando oye alabanzas en favor de las bellas acciones ajenas". (Pit. I). Profundo conocimiento del corazón humano revelan estas palavras, confirmadas con otras de la Nemea VIII: "Las obras del espíritu son el pasto de la envidia, quien se arma siempre contra el bien y no inquieta el mal".

La idea anterior se halla expresada bajo otras formas: "El alma de los hombres se deja fácilmente extraviar por el soplo de la envidia" (Ist. II). Por esto, procura él implorar de los dioses verse libre de ella:

"Oh Musa y tú, Verdad, hija de Júpiter, que vuestra mano justiciera aleje de mí el reproche de haber envidiado" (Olim. XI). A juzgar por lo que nos dice en su Nemea VII se vio libre de la plaga: "Quienquiera que haya leído mis versos podrá decir si yo olvido las leyes de la poesía para lanzar palabras odiosas".

Qué distinto su proceder, como nos lo declara en varios pasajes. La Pítica II viene a ser un desahogo de su alma generosa frente a las mezquindades de sus enemigos:

"Yo no quiero armar a mi musa con el veneno de la mordiente sátira". Cuándo el pescador ha lanzado su red al fondo de las aguas, el cordel flota encima de las ondas: así la calumnia no puede sumergirme". En esta misma oda exclama en un deseo altamente digno de él: "Pueda yo complacerme siempre en amar". Pero, el amor debe manifestarse en obras y por esto, en la Nemea VII, dice: "Permíteme hacer resonar los estruendos de mi voz; yo no escatimo la gloria al vencedor; es dulce tejer coronas".

Píndaro frente a la crítica y a la envidia suele tomar una

actitud defensiva de aristocrática piedad. Excepcionalmente opone el ataque porque "librar nuevas ideas a la prueba de la crítica es una peligrosa empresa" (Nem. VIII). El ataque puede tomar el camino del insulto, como cuando dice: "Cuanta más alta es la fortuna más excita la envidia y desde el fondo de su obscuridad, el pueblo eleva clamores tan "viles" como sus sentimientos". Otras toma el camino de una despectiva reconvención: "Cuando un hombre virtuoso persigue a la gloria consagrándole con igual ardor sus riquezas y sus esfuerzos, si vence no debemos envidiarle los más magníficos homenajes; pues, el hombre de seso se complace en recompensar penosos trabajos con Himnos que son un honor para la ciudad" (Iist. I) y acto seguido, opone con viril fortaleza este principio que es todo un código de moral: "Siempre vale más causar envidia que piedad; por esto, no ceses do amar la virtud" (id.).

Consideraré ahora a Píndaro "CANTOR DE LA AMISTAD" tanto en los dichos como en los hechos.

Algo hemos podido adivinar de la bondad de nuestro poeta en las citas anteriores.

A sus héroes le da no sólo ponderados elogios, sino también sinceros consejos. En la cita siguiente se puede apreciar su alma sincera y buena, fiel en la amistad, un alma que se abre como una sonrisa y se derrama con el perfume de la confianza junto al alma que sintoniza con la suya, como era la de Hierón, rey de Siracusa, su íntimo amigo: "Dirige a tu pueblo con el timón de la justicia y forja tus palabras sobre el yunque de la verdad. Por ligera que fuera la falta que se te escapara sería grave viniendo de ti. Tú riges la suerte de muchos hombres: ellos son otros tantos testigos fieles que atestiguarán lo que hayas hecho de bueno y de malo. Permanece fiel a los generosos sentimientos que te animan... No te dejes jamás! oh amigo mío! arrastrar por los artificios de los aduladores". (Pit. I).

La Nemea X debería llamarse "Elogio de la Amistad". Qué hermoso cuadro nos ofrece en la figura de Pólux y Cástor! Primeramente afirma que "la amistad es propia de la raza de los dioses". Enseguida, viene la escena llena de sentimientos de Pólux que prefiere vivir desterrado acá en la tierra con Cástor, que vivir para siempre entre los inmortales en los palacios del Olimpo, lejos de su hermano muerto en un combate. Herido gravemente, respiraba aún, pero su soplo era jadeante. Ante esta vista, Pólux se deshace en lágrimas, gime e invoca en alta voz a Júpiter: Ah padre mío, cuál será el destino de mi dolor? Permite, oh gran dios, que yo muera con él, — la vida no tiene encantos para quien no tiene

amigos—. Hay tan pocos mortales que compartan abnegadamente nuestras fatigas y nuestras pruebas!

Júpiter le respondió: Si tú quieres al abrigo de la muerte y de odiosa vejez habitar solo en el cielo con Minerva y Marte, de sombría espada, lo puedes; si no piensas sino más que en los intereses de tu hermano, si quieres compartirlo todo con él, pasaréis juntos la mitad de vuestros días en medio de los mortales y la otra mitad en el palacio de oro del cielo". Ante la propuesta de Júpiter, Pólux no vacila y acepta compartir con su hermano la dicha.

En la Ist. VI hay frases cargadas de esencias de amistad cuando Píndaro se dirige a Estrepsiades: "Tú has sucumbido en la flor de la edad en la primera fila de los valientes que defendían en la terrible jornada las últimas esperanzas de la Patria. Tu muerte me ha sumido en un indecible dolor".

El epílogo de su Pítica V, en que celebra a Argesilao le da este consejo: "No olvides de honrar el primer término al dios — causa de tu dicha —, ni tampoco de apreciar a Carroto — causa de tu triunfo — entre los amigos".

Es la amistad uno de los recursos retóricos en Píndaro; para expresar una buena acogida dice que "Timasarco fué recibido como un amigo que viene a casa de amigos".

La idea de buscarse amigos para el tiempo de la adversidad, ha sido actitud cantada en todos los tiempos; Píndaro no podía olvidar esta situación de espíritu prevenido: "Yo no amo a aquél que entierra en su morada grandes tesoros, sino a aquél que goza de sus riquezas y adquiere una buena fama; que presta socorro a sus amigos, pues, los hombres todos deben igualmente temer los golpes de la desgracia. Deben ser generosos para prepararse de antemano amigos que los socorran, si la desgracia llega a herirlos". (Nem. I).

Hablando de la amistad, pocos pasajes tan hermosos como aquél con que cierra la Pítica IV en que nos pinta a Demófilo en lucha contra el infortunio, lejos de su patria y de sus bienes y esto por orden de Argesilao.

Píndaro defenderá su caso amparado por su influencia frente a Argesilao y su amistad para con Demófilo. Comienza trayendo a la consideración del gran rey la autoridad de Homero cuando dice: "Nada realza tanto la grandeza como un generoso perdón"; lo ofrecerá elogiar su perdón porque "la misma poesía se eleva más alto cuando es mensajera de alegría". A la autoridad de Homero, añade el sentir popular "todos saben cuánta justicia hay en el alma de Demófilo". Completa ahora con su propio sentir". Joven con los jóvenes, muestra en los consejos la prudencia de la vejez, como si hubiera vivido un siglo y ha reducido a silencio la estrepitosa

voz de la calumnia". Pero como todo esto no le ganaba para el perdón, le recuerda como a hombre que es "el más cruel sufrimiento es conocer la dicha cuando la necesidad nos tiene alejados de ella". Sigue reforzando su defensa y de los argumentos humanos, pasa a los ejemblos de los dioses y le cita cómo "Júpiter libertó a los Titanes de sus cadenas" (tomado de Hesíodo).

Nuevamente desciende al campo de lo humano y le hace considerar "cómo el marinero modifica las velas cuando el viento se calma: nada es eterno" y de esta premisa mayor sin plantear la menor, concluye: "así el castigo de Demófilo no debe serlo". Al fin, poniendo en juego la fuerza de su amistad, la voz de su amor, le dice con franca libertad: "Por otra parte, yo aspiro a la curación del mal que le abruma". Y en este juego de razones y afectos, de argumentos humanos y ejemplos divinos, Píndaro nos ha cautivado al ver con qué amigable insistencia ha pedido y arrancado gracia para el amigo infortunado.

Otro pasaje lleno de piedad filial es el que nos trae en la Pítica VI. Nos presenta a Antíoco, hijo de Néstor, cuando murió por su padre al afrontar los golpes enemigos. Uno de los caballos del carro de Néstor herido por los dardos de Paris, retarda la fuga del anciano; ya el enemigo blandía su enorme lanza. Néstor en la turbación de su alma, llama a su hijo y no fué en vano. El divino guerrero provoca al enemigo, le detiene y protege al precio de su vida, la retirada de su padre".

Como una consecuencia de esta amistad para con quienes nos han favorecido, cabe destacar la participación que da al "alipso", personaje hoy conocido por los deportistas como "entrenador", en los honores del triunfo. En sus páginas desfilan algunos nombres de estos diestros que forjaban las victorias atléticas de sus alumnos.

"Alabaré también a Piteas, el hábil atleta, pues de él, Filácides aprendió a dirigir los rápidos golpes de sus brazos robustos" (Ist. IV).

"! Honor a Milesias! pues tan pronto está a formar alumnos diestros y vigorosos, como un delfín a cruzar el mar" (Nem. VI) y en otra parte: "Si en mis himnos hago remontar a Milesias la gloria conquistada por sus adolescentes discípulos, que la envidia no me persiga con sus agudas piedras, pues, podría citar la misma victoria que él mismo ha alcanzado en Nemea y el triunfo que ha conquistado más tarde en el "pancracio, luchando entre hombres hechos" (Olim. VIII).

"Hoy Agesidemo vencedor en el pugilato en los campos

de Olimpia, tenga eterna gratitud a Hilas, su maestro, como Patroclo la guardaba a Aquiles". (Olim. XI).

Si un día asoció a Piteas en el triunfo de su discípulo, hoy asocia a Menandro maestro de Piteas: "No olvides Piteas, a las lecciones de Menandro debes esta corona, dulce premio de tus trabajos" (Nem. V).

Analizada la trayectoria de inspiración de Píndaro puede apreciarse una curva que va desde la dulce sensación de la vida hasta un tenue, aristocrático y sentimental pesimismo frente a la vida y a la obra de él mismo. Traer sus mismas palabras que confirmen este nuevo apartado es el objeto de este acápite.

Primeramente, cabe recordar una segunda definición que de sí dio el Poeta. Si en la primera se llamó "León feroz que duerme entre astutos zorros", ahora se llamará "Ilustre Pontífice de las Musas" (Prosodias III).

Sin duda, que Píndaro en su época fué grande con los grandes, rey con los reyes, venerado con los dioses. Ni Alejandro quiso profanar la casa del poeta mirada como sagrada, ni Apolo desdeñó verle compartir con él los honores de su altar. Atenas no le negó el derecho de ciudadanía, ni Tebas se avergonzó de levantarle en vida una estatua al cantor de sus glorias, sus héroes y sus tradiciones. El oro se abrillantó al grabar sus versos sobre el mármol de los templos. Nadie de sus coetáneos discutió el puesto de honor al vate tebano. Corina, censura a Myrto, su compañera y poetisa, de haberse atrevido a rivalizar con Píndaro "siendo una simple mujer".

El nombre de Píndaro era símbolo de pasión, de lírico arrebato, de entonada inspiración; era como el mimado de los dioses y el favorecido de las Musas y el protegido de las Gracias. Compañero de Apolo, tiene como él en su mano la lira, en su frente diadema real y sobre su cabeza la corona de laurel.

Sus versos comienzan a romper el silencio a los 13 años, pero con la candidez de un niño, aliento de brisa mañanera. Poco después la muerte de un jovens tesalio le consagró Poeta. Era su Oda en honor del Héroe mitad triunfal y mitad fúnebre; tiene un acento entre alegre y melancólico y en ella el poeta glorifica la fuerza del atleta y el sacrificio del soldado. Con este episodio vivo a ser el primero de los consagrados como poeta sobre la tumba de un guerrero, como más tarde lo serían un Zorrilla o Salaverry sobre la tumba de un poeta.

Su obra no se apresuró en presentarse; cuando lo hizo será con atavíos reales, madurez de inspiración y robustez genial. Su obra vivió con alma siempre joven, sin repliegues ni arrugas, frutos del cansacio y la vejez.

El poeta de los 20 años es el poeta de los 80. Pero si la inspiración y el arrebato no denotan señales de agotamiento, sí se rompe la continuidad frente al concepto de la vida. Hacia los cuarenta años el alma de Píndaro entra en una crisis moral de pesimismo y melancólico tedio de la vida. Un vago "sentido trágico de la vida" ronda en torno del espíritu del poeta que le hace descubrirse a través de sus pensamientos donde se capta cierta fugacidad en las dichas humanas, que viene a ser como un "leit-motif" en sus himnos. Si bien se exalta por los triunfos que celebra, pronto un viento misterioso abate sus vuelos, ante la incertidumbre y la inconstancia del destino humano.

"Hoy las alegrías de los Erátides son otras tantas fiestas para toda la ciudad; pero un instante basta para que los vientos soplen hacia otro lado" (Olim. VII).

"La ola inconstante de la vida lleva a los humanos a través de mil destinos, ya hacia la alegría, ya hacia el dolor" (Olim. II).

Este clima brumoso y opaco que deja caer sobre las mejores horas de dicha y glorias humanas, fueron creando en él un ansia de tranquilidad y sosiego, una ambiciosa mirada en pos de la envidiable y no envidiosa "mediocridad" que tanto cantaron los poetas, desde Píndaro hasta el fraile de la "Vida retirada", pasando por el Horacio del "Beatus Ille". Era nostalgia por esa paz que los grandes, sean reyes o sabios, no gozan, porque los dardos de la envidia tienen en ellos su blanco. Parece advinarse el ligero arrepentimiento que siente de haber nacido poeta: "Ojalá yo no amase sino los bienes que nos vienen de los dioses y limitase mis deseos a lo que es posible en cada edad. Por otra parte, yo veo que, en las ciudades son los hombres de una "condición mediana", quienes gozan de una dicha más durable y compadezco la suerte de los reyes. (No era él un rey de la poesía, de la fama y de la fortuna?). Yo no aspiro sino a una "gloria vulgar". Pero, comprendiendo que no podía negar ser lo que era (aquello que él mismo se llamó "ilustre Pontífice de las Musas") procura consolarse con el remedio de que se puede *también* (cuánto dice este adverbio en esta frase) conjurar los golpes de la envidia cuando, llegado a la *cima,* se vive en el reposo y lejos de un funesto orgullo (el triple orgullo que él tenía: de lo que se es: socialmente: aristócrata; de lo que se tiene económicamente: rico; de lo que se sabe instintivamente: poeta). (Pit.. XI).

"En la postrer hora se soportará mejor la sombría muerte y se legará a los hijos amados el más bello de todos los bienes, una resplandeciente fama" (Pit. XI).

Algo debía pasar por el alma de este cantor de Grecia para que en forma tan clara nos abra su alma a través de estas frases que son como heridas por donde el corazón deja escapar su sinceridad. La dicha no es de larga duración entre los hombres, ni aun cuando, nos llena de sus más extremos favores"; que completa con esta otra: "Por mí, yo quisiera ser pequeño en la "mediocridad" y grande en medio de los grandes: siempre me esforzaré en adaptar mi alma a mi fortuna presente" (Pit. III).

B — EL CREYENTE

La vida de Píndaro va acompañada de un clima de religiosidad y su obra tiene una temática que le ha merecido ser el "Cantor de los dioses".

Su familia era la sacerdotal de los Egidas y él por herencia ejerció este sagrado ministerio hacia los dioses tutelares Hércules y Apolo que ocupan un puesto de honor en sus Himnos triunfales. Nace en tiempo de las fiestas píticas dedicadas a Apolo en su templo de Delfos. La Pítica V está dedicada a hablarnos de su familia y sus dioses. Elementos maravillosos, como apariciones y leyendas (las abejas que liban miel de sus labios en las laderas del Helicón) dan a su persona un perfil de divindad.

La situación religiosa en tiempos del poeta era confusa y compleja. Una doble corriente absorvía el pensamiento de su generación. Por un lado, el pueblo sencillo, que vivía más de la tradición que de innovaciones, seguía las ideas de Homero y especialemente de Hesíodo. Vivían firmes en un culto heredado de sus antepasados y con las fiestas locales que eran celebradas con fervor y entusiasmo.

Por otro lado, los sofistas, la selección minoritaria, que en ansias de novedades atacaban al pueblo en sus creencias ancestrales. Eran ellos portadores de una corriente de escepticismo y de moral relativista. Ellos con su virtuosismo de la palabra, no siempre amparado por la solidez de pensamientho, traían embaucado a un pueblo que se preció siempre de saber hablar bien, de engalanar cuanto decían, de ostentar hablidad en la enseñanza, de ejercitar la discusión más como diversión que como apostolado. Los temas más sagrados y los problemas más serios entraban en este juego de palabras y elucubraciones malabarísticas.

Los sofistas echaron las bases de todos los *barroquismos* literarios que a lo largo de los siglos tomarían como fórmula: "ahogar la idea en el retorcimiento de la frase". Aristófanes recogerá esta decadencia para heredarla a Lucano en el atar-

decer de la cultura latina. Tras un prolongado sueño de siglos, revivirá en las escuelas plateadas, que siempre han seguido a los áureos siglos de clasicismos modernos.

Píndaro como contemporáneo de los sofistas, déjase influenciar más en lo *formal* que en el *contenido* ideológico que sigue apegado al pueblo, por lo que tiene de tradicional y religioso. No podía ser de otro modo dada su calidad de Profeta de las Musas y Cantor de los dioses. A ello le empujaba además su vocación de poeta sagrado, su temperamento moderado y su educación familiar. La herencia del pasado prevalece sobre las influencias del propio ambiente. Hay en su pensamiento un manifiesto prejuicio de fuerza atávica, que se expresa en aquel dicho suyo "Somos una oscura, pero indudable filiación del pasado". De este pasado tomó las ideas básicas del destino humano que lo coloca en el más allá (era este concepto fruto de la corriente órfica que procedente de la India había llegado a Grecia a través de los persas), al que mira no como un debilitamiento de la vida presente, sino como su verdadera expresión. En lo moral, tiende hacia "la virtud como condición de la felicidad".

Píndaro glorificará a los dioses, al igual que Homero y Hesíodo, pero con un espíritu mucho más respetuoso y enaltecedor. La idea de la perfección divina brilla claramente en todas sus páginas. Si es preciso modificará las leyendas tradicionales cuando ellas se opongan a la elevada idea que de los dioses se ha formado. Si alguna vez, no por un consciente proceder, sino como fruto de un encadenamiento lógico llega a proferir conceptos que desmerecen de los dioses, de inmediato declarará su torpeza, como nos lo confirmarán las citas de sus Himnos.

Que Píndaro es el "Cantor de los dioses" no se puede poner en duda cuando se ve que no deja de sus labios los nombres augustos de los dioses, ya para reconocerlos como autores del destino humano, que unas veces alientan con su ayuda, otras privan de las dichas para mantenerles en su condición de mortales y efímeros.

Apenas nos adentramos en las primeras páginas de sus odas y ya leemos este hermoso pensamiento: "Conviene que un hombre no atribuya a los dioses más que cosas bellas" y advierte que si otros se han burlado de los dioses "yo seguiré una conducta muy opuesta a la de mis antecesores" (Olim. I). Más abajo declara existir una leyenda "que algún malévolo vecino contó enseguida y en voz baja" acerca de Ganímedes devorada con avidez hasta no dejar ni rastro siendo los comensales los dioses...". "En cuanto a mí, me es imposible suponer en los dioses una tal avidez. No lo haré: el que

habla mal, es a menudo castigado" (id.).

Las primeras palabras de sus himnos suelen ser invocaciones entusiastas a los dioses, como en la Olímpica IV que dice: "!Oh rey de los dioses que desde la cumbre del Olimpo lanzas el rayo indomable! !Júpiter, a ti te invoco!".

"!Oh Gracias a quienes no se puede cantar en demasía... escuchad las súplicas que os dirijo!" (Olim. XIV).

"Yo amo alabar a Hércules, yo amo traer a la memoria el recuerdo de sus grandes virtudes" (Nem. I).

Junto a las invocaciones y alabanzas, el alto concepto de los dioses: "Nada me asombra cuando es un dios quien obra; nada me parece imposible" Pít. X).

"Un dios ejecuta todo lo que desea: alcanza al águila en su rápido vuelo, pasa al delfín en los mares, humilla a los espíritus soberbios y da a los mortales prudentes una gloria que no envejece jamás" (Pit. II).

Veamos ahora cómo rectifica rápidamente toda frase atrevida cuando algún arrebato lírico le ha hecho proferir. En la Olímpica IX pone frente a frente al poder de unos dioses con otros, resultando que algunos quedan vencidos, lo cual le parece es ofensa decirlo. "Sin un apoyo tal, Hércules habría osado blandir la maza contra el tridente de Neptuno, cuando el dios del mar le cerró el paso en Pilos, cuando Apolo le combatió con su arco de plata y cuando Plutón mismo levantó contra él la varita que precipita a los mortales a las profundas moradas de las sombras? !Oh boca mía! cesa un lenguaje tal, pues, es criminal emplear su arte en ultrajar a los dioses y esas inoportunas bravatas están cercanas a la locura. No hables de ese modo; deja a los dioses fuera de toda guerra y de todo combate".

Al concepto belicoso con que Homero nos ofrece sus dioses y al concepto astuto con que Hesíodo nos pinta los suyos, está el concepto reverente de Píndaro.

Cuál fuera la idea que tenía de la omnisciencia divina, lo declara esta frase de la Olímpica I: "Si el hombre espera ocultar alguna vez a los dioses una sola de sus acciones, se equivoca".

Otro de los aspectos del Creyente está en "mirar en todo momiento al hombre en manos de los dioses", tanto para enaltecerlos como para castigarles. Es claro en esto, su sentido "providencialista": "el hombre es un protegido de los dioses". Las citas abundan al respecto.

"El éxito no depende del hombre; es un presente de los dioses, quienes ora elevan al mortal, ora le humillan bajo sus manos" (Pit. VIII).

"Hay mil clases de bienes para el hombre, mil rutas le

conducen a la dicha con ayuda de los dioses" (Olim. VIII).

"Los hombres no son valerosos y hábiles si un dios no les protege" (Olim. IX).

"Muchos hombres se han esforzado en conquistar la gloria por la ciencia, pero, sin la inspiración de los dioses, las acciones de los mortales no merecen sino el olvido" (Idem.).

"Este elogio, consagrado a los vencedores de Olimpia está al abrigo de la envidia y mi musa se complace en celebrarlos con la ayuda de los dioses, pues es el favor divino quien hace florecer en el corazón de los mortales la sabiduría y el genio" (Olim. X).

"Si hay en la vida de los mortales algún encanto, algún placer, es a vosotros, dioses, a quienes lo deben, sois vosotros, dioses, quienes dispensais la belleza, la sabiduría y la bravura, ellos quienes lo rigen todo en el universo" Olim. XIV). Más taxativamente expresa lo anterior en la Pítica I cuando dice: "De los dioses recibimos las cualidades que ilustran el genio del hombre y por ellos somos por naturaleza sabios, robustos y elocuentes".

Con frecuencia recomienda al hombre no salirse de su condición de mortal: "Si un mortal sigue la ruta de la sabiduría, debe contentarse con la suerte que le envían los dioses". (Pit. III).

"Es bajo el auspicio de los dioses que el hombre comienza y realiza toda empresa". (Pit. X).

Cuánta fe y confianza en los dioses cuando pide por la raza de Eaco y su ciudad Egina, que le era tan querida!

!Protégelos, oh dios! porque sólo una mano divina puede derramar sobre los hombres una dicha duradera". (Nem. VIII).

Píndaro creyente en los dioses, es el creyente en un orden moral que regula los actos humanos a despecho de los caprichos. Con las citas anteriores hemos conocido la tónica de sus virtudes "teologales", aquella Fe, aquella Esperanza y aquella su reverente Confianza; ahora veremos sus virtudes "cardinales" (que regulan las relaciones de los hombres entre sí, como son la Justicia y la Prudencia.

Sobre la Justicia tiene estos pensamientos. "Sabe que las almas de los culpables que mueren acá abajo son castigados en seguida y que los crímenes cometidos en el imperio terrestre de Júpiter, son juzgados en los Infiernos por un tribunal que pronuncia la fatal sentencia de la ley inexorable" (Olim. II).

"Los que honran la virtud se elevan sobre una ruta gloriosa, porque cada uno merece ser apreciado según sus actos" (Olim. VI).

"Pensad en pagar a vuestros bienhechores de una vez" (Pit. II).

"El espíritu de los hombres está pronto a olvidar la justicia en el ardor de la ambición criminal, pero, ese día tiene su terrible mañana" (Pit. IV).

Entre los pensamientos dignos de Píndaro está éste en que no excluye de su musa ni a los enemigos, cuando ellos merecen alabanza. Plantea en la Pítica IX el consejo: "Alabad francamente en nombre de la justicia a vuestros mismos enemigos si hacen cosas bellas", y en la Nemea VII declara su propio proceder conforme al consejo que él ha dado: "Permíteme hacer resonar los estruendos de mi voz, porque yo no escatimo la gloria al vencedor" — y cierra con este bello epifonema — "es tan dulce tejer coronas"!

"Los trabajos realizados en la juventud en pro de una causa de justicia, preparan a la vejez una apacible tranquilidad". (Nem. IX).

Si Justicia es dar a cada uno lo que le es propio, Píndaro tiene su frase concreta que define esta virtud: "Al mortal le conviene lo que es mortal". (Ist. IV).

Definimos por Prudencia aquel mesurado comportamiento que da a cada acto su valor no solo en el nivel teórico, sino ante todo práctico. Recoger citas donde se presente Píndaro como un "poeta prudente" no es difícil.

Podemos decir que en el comienzo de su obra lírica ya nos da un consejo de alta prudencia, cuando recomienda "no atribuir a los dioses sino cosas bellas" y da la razón de ello "porque así se expone uno menos a la crítica" (Olim. I). Este consejo de orden general, lo trae a un orden particular cuando dice líneas más abajo". No lo haré, porque el que habla mal, es a menudo castigado". (Id.).

"Si un mortal goza de una felicidad sin males, si sus riquezas son suficientes y si a eso una la gloria, que no aspire a convertirse en dios". Con estas palabras cierra la Olímpica V, dedicada a Somis "el honor de la ciudad populosa de Camarina".

"Alma mía, no aspires a la vida eterna, pero usa todos los medios que la prolongan" (Pit. III).

Yo me detengo, porque no es prudente que todas las verdades sean expuestas a la luz pública, y a menudo, el silencio es para el hombre la más alta sabiduría". (Nem. V).

"Sepamos limitar nuestros anhelos, pues, desear lo que no se puede obtener es el colmo de la locura". (Nem. XI).

Al leer esto sin dificultad se asocia aquel gran poeta de las Coplas — cantor de la fugacidad de las cosas —, que dice por boca del Maestro: — No gastemos tiempo ya... que que-

rer hombre vivir — cuando Dios quiere que muera- es locura".

La escuela de la prudencia la halla el poeta en la desgracia: "La desgracia enseña la Prudencia". (Ist. I).

No confía mucho en la gloria que viene de los amigos presentes; la adulación puede traer engaño por exceso o la envidia, engaño por defecto. No hay para esto como "la posteridad, cuyo juicio es más seguro". (Olim. I). Esta frase será calcada más tarde por muchos poetas, pero nadie como Manzoni supo darle la doble belleza de la fuerza expresiva unida a la brevedad: "Ai posteri, l'ardua sentenza", que viene a decir "a la posteridad, la difícil sentencia". (Oda al Cinco de Mayo).

C — EL PATRIOTA

Píndaro como PATRIOTA no es menos atrayente que como Humano y Creyente.

Siempre se glorió de su pequeña patria — Tebas — y de la raza griega a quien en todo momiento dedicó sus versos, su entusiasmo y su vida.

Hay en su lírica como un común denominador y es la evocación de los hechos gloriosos de la guerra de independencia. Salamina, Maratón, Megara, Eleusis... son nombres que resuenan con frecuencia en los versos del tebano poeta. Son tantas las páginas gloriosas que no es fácil mencionarlas "!Cuántas victorias aun al pie de Parnaso escarpado, en Argos y en Tebas!". (Olimp. XIII).

Su sentimiento patriótico se derrama a lo largo de múltiples manifestaciones.

a) *Elogios de las ciudades*

Píndaro continuador de Homero, ama las brilhantes aposiciones. Veamos algunos ejemplos: "Olimpia, madre delos combates de brillantes coronas; reina de la verdad". (Olimp. VIII). "Corinto de brillante juventud". (Olimp. XIII). "Cirene la de magníficos edificios" (Pit. V); "la de rápidos corceles". (Pit. IX): "la divina ciudad, de trono de oro". (Pit. IV). "Orcómeno la noble (Ist. I). "Esparta la poderosa". (Nem. X). Argos la sagrada tierra, ilustre por la belleza de sus mujeres de larga cabellera". (Nem. X). "Egina la de bellas torres, faro de Justicia para los extranjeros". (Nem. IV); "la hospitalaria". (Nem. III y V); "la amada de los dioses". (Ist. V). "Siracusa la reina de las ciudades, residencia amada del indomable Marte". (Pit. II). "Himera la de hermosas aguas". (Pit. I). "Delos isla divina, florido gajo del mundo, comarca tan queri-

da a los hijos de Latona, la de rica cabellera". (Frag.); "Delfos el centro del mundo".

"Atenas ilustre fortaleza de la Grecia, divina ciudad". (Ditir.). "Lacedemonia, donde brilla la cordura de los ancianos, el valor de los jóvenes, los coros, las musas y la alegría". (Frag. 62).

Para cerrar este punto, recordaré los muchos adjetivos que aplica a Tebas (ya citados en otra parte). Pero hay un himno que bien podría calificarse de "Canto a Tebas" y es la Istmica I. Su introducción es un arranque de sincero lirismo en honor de su ciudad, de sus heroicos defensores: "!Oh Madre mía! Tebas, de escudo de oro; yo haré primer el interés de tu gloria antes que toda otra ocupación; no te irrites contra mí, oh Delos rocallosa, a quien estaba ocupado en celebrar. Perdóname, pues, un buen hijo no tiene nada más caro que sus venerables padres".

b) *Elogios de los dioses tutelares*

"Helena de hermosa cabellera". (Olim. III). "Latona la de rápidos corceles". (Olimp. III); "la de uso de oro". (Nem. VI); "la de larga cabellera". (Pit. IX). "Ceres la de pies dorados". (Olimp. VI). "Febo el de larga cabellera, de dardos oblicuos". (Pit. III); "de cabellera de oro". (Ist. VI.); "de lira de oro". (Pit. V). "Venus la de negros ojos". (Pit. VI); "la diosa de pies de plata". (Pit. IX); "la de trono de oro". (Ist. II). "Febe la más bella de las diosas". (Nem. X); "la de resplandenciente belleza". (Nem. I).

c) *Elogios de los héroes ilustres*

"Somis, el honor de la ciudad populosa que tú proteges". "Argesilao el amado de los dioses". (Pit. V). "Cantemos a Ayax, honrado en Salamina, que lo vio nacer; a Aquiles en la isla de Leuco de blancas y escarpadas riberas, a Neoptolemo en la vasta Epiro". (Nem. IV). "Aquiles el orgullo de los Eácidas". (Ist. VII). "Eaco el héroe más piadoso". Ist. VII). "Cleando ese vencedor adolescente". (idem.).

Por su espíritu generoso y su pluma hecha más para los elogios y la alabanza que para destilar la hiel y la sátira, son excepciones en Píndaro las frases que sirven para atacar a alguien y eso que la envidia y las malas lenguas le asediaron por doquier.

Tres veces solamente habla en este sentido: "Sísifo fecundo en astucias". (Olim. XIII); "Augias ese huésped pérfido". (Olim. XI); "Enomao el cruel y el terrible". (Olim. I).

En todo el resto de sus himnos no se hallan más ejemplos de insultos.

d) *No hay como lo griego*

Esto nos parece escuchar de labios de Píndaro: No hay como lo griego. "Es en Atenas donde los atletas deben buscar los maestros de la palestra" (Nem. V) y es en Homero con la autoridad de sus divinos versos que deben los poetas aprender la senda a seguir en sus cantos" (Ist. III).

No podemos alabar combates más nobles que los de Olim. pia. Buscad en toda Grecia y encontrareis tantas palmas, que los ojos no las podrán contar" (Olim. I).

Si la Istmica I es el canto a Tebas, la Istmica VII lo es de Atenas. Es la gran canción del Amor Patrio.

El papel poco honroso de Tebas frente a Atenas con motivo de las guerras médicas, detiene su pluma. ?Cómo conciliar lo que debe a Atenas con lo que debe a Tebas? No podía cantar a la una sin menoscabar a la otra, dado, que su actitud fué opuesta en la contienda; opta por callar y desterrarse. Silencio que no era conformismo, ni destierro que no era traición o cobardía. Eran el conflicto entre dos afectos igualmente grandes y sinceros, lucha entre dos deberes cívicos igualmente imperiosos, pero incompatibles. Que esta situación histórica le fué profundamente dolorosa y triste, se puede colegir por aquella declaración de su postrer himno la Istmica VII: "Se me ruega, a pesar del dolor que me abruma, invocar a las Musas de labios de oro...". Cuando el peligro de los persas ha desaparecido y Grecia respira libertad, el alma del poeta se esponja, se abre a la dulce sonrisa y rompe en un jubiloso canto, prodigando a Grecia elogios que supo pagarle liberalmente: "!Vamos! pues, que Grecia está libre por fin, de tan grandes motivos de duelos, no dejemos nuestras frentes viudas de coronas, no alimentemos fúnebres recuerdos. Nuestros males se han disipado. Que nuestra voz haga resonar, aun después del sufrimiento, los cantos de la alegría. La horrible calamidad que pesaba sobre Grecia, esa roca de Tántalo, suspendida sobre nuestra cabezas, esos terribles peligros que amenazaban a Grecia un dios nos ha librado de ellos. Mi temor se desvanece; la calma renace en mi espíritu afligido". Quién no admitirá lo mucho que le debía pesar la rivalidad entre Tebas y Atenas, que ni en medio del peligro nacional depusieron! Ateneas llevó el peso de la lucha, por esto, Píndaro la califica con toda verdad "ilustre fortaleza de Grecia".

Su patriotismo aflora en frases de nostalgia que pone en labios de aquellos que viven lejos de Grecia y con ansias de

volver a ella: "El deseo de partir para Grecia y el acicate del ardiente amor domaron el corazón de Jasón". (Pit. IV).

Pide con toda el alma a Júpiter que libre a Grecia del peligro de la guerra — que tiene encantos para quienes no la conocen, pero que cuando uno la ha probado se estremece de horror a su aproximación —. "!Oh hijo de Saturno! Yo te lo suplico: ordena a los fenicios y a los toscanos impetuosos que permanezcan tranquilos en sus moradas. Que se acuerden del desastre que sus flotas sufrieron delante de Cumas y de todos los males que han sufrido cuando triunfantes los de Siracusa, precipitaban a los jóvenes guerreros en las aguas del mar de lo alto de sus rápidas naves y arrancaban a sí a la Grecia de la opresora servidumbre" (Pit. I).

Brilla su amor cívico en aquel noble orgullo de raza a la cual solamente quiere dar su canto: "Quiero cantar para los hijos de los griegos. Estoy orgulloso de ser el huésped de toda la Grecia y en medio de mis conciudadanos" (Nem. VII).

"El honor es la recompensa de los bravos: sabedlo vosotros que en medio de los tormentos que os asaltan defendeis vuestra querida patria contra el granizo de las flechas homicidas y que llevais el desastre a las filas enemigas. Vivos o muertos, colmais de gloria a la ciudad que os vio nacer" (Ist. VI).

"Yo quiero cantar a mis conciudadanos y esperar el día en que la tierra cubrirá mis miembros, alabando lo que es loable y censurando el vicio. Ojalá la estima de mis conciudadanos me acompañe hasta la tumba" (Nem. VIII).

Su amor patrio le lleva no solo a elogiar lo suyo, sino a levantar falsas acusaciones, a reparar deshonrosos cargos como aquel de "hubo un tiempo en que se trataba de puercos a los habitantes de la Beocia" (Dic.) "pero ahora, excita Eneas a tus compañeros del coro a celebrar, primero a Jano Virgen y luego a probar por sus cantos que tenemos verdaderamente el derecho de escapar a ese viejo proverbio: es un puerco de Beocia" (Olim. VI).

Como último síntoma d su patriotismo está el deseo que le anima de ajustarse en todo a las costumbres de su pueblo argio. Eran éstos como los espartanos de raza dórica y ambos cultivaban el lenguaje breve y conciso y así desea comportarse él "Seré breve como um argio" nos declara en su Istmica V.

D — EL POETA

Para mejor comprender la obra artística de Píndaro debemos dar una ligera idea de la lírica coral, que fué el género que él cultivó y hoy desaparecido en su forma primitiva.

Si la oda personal está hecha para las intimidades, la

oda coral lo está para recoger los sentimientos de las masas. Las voces organizadas en coro son digno marco para hacerse de las fiestas multitudinarias como eran las fiestas que canta Píndaro en sus himnos, que unían lo religioso con lo cívico. Si en toda muchedumbre es el grito su lenguaje de aprobación o censura, como lo vemos cada día en cualquier estadio deportivo, entre los griegos era la oda coral, la que en forma plenamente estética llenaba esta finalidad. La oda coral reunía elementos que la elevaban a una verdadera representación estética. Al ritmo que nacía del verso repetido no por uno solo, sino por toda una masa coral, se añadía el conjunto armónico y simétrico de la danza; con ella entraba a sumarse la belleza plástica a la belleza rítmica. Entre un coro que canta quieto en su puesto y otro que lo hace evolucionando rítmicamente, hay una notable diferencia. La poesía coral es algo que debemos imaginar como feliz conjunción de las tres artes rítmicas por excelencia: la poesía, la música y la danza. Ni la música de entonces tenía la complejidad técnica de la nuestra, ni el verso se valoraba por los sentimientos que inspiraba, sino por los ritmos que ponía en juego. La música carecía de autonomía; estaba hecha para realzar el verso; sin ella parecía algo vacío; semejaba un alma sin cuerpo, que se pierde en su misma transparencia y etereidad. Con el verso adquiría contorno espacial. El verso aquí usado se llamó ODA, que significa "canto" precisamente por esta íntima y necesaria vinculación con la música. Pero, un tercer elemento venía a sumarse-la danzapara completar un ideal de belleza total. Así al goce del sonido bajo su doble manifestación rítmica, se colocaba el espectáculo del grupo humano del coro, que evolucionaba en dinámica simetría, como un todo escultórico. Orquestra y coro nacieron del mismo tronco y persiguieron la misma finalidad: dar movimiento a la recitación poética. Una representación de esta índole debía ser un espectáculo grandioso. Pero de estas odas corales hoy sólo nos queda lo que tien de poesía. Su parte musical y de danza nos es desconocida. Mal podemos comprender a Píndaro — el máximo Poeta de las odas corales — a través de unos versos áfonos y sin movimiento. El gran mundo de ritmos y sinfonías calló para siempre; desaparecío la impresión artística en toda su plenitud. Esas odas corales nos suenan ahora como un drama que leyéramos sin haberle visto nunca representar.

La oda coral cuenta con tres etapas dentro de su marcha hacia la perfección del género. Tres nombres figuran como iniciadores y son Talentas, Almanio y Arion. Todos tres del siglo VII y de escasos datos para caracterizarles. Vienen luego los perfeccionadores, que tienden un punte entre los comienzos

y la culminación. Son Estesícoro, que bebió en las fuentes épicas de Homero y religiosas de Hesíodo, además de crear el "epodo" o tercer tiempo del coro que era su descanso entre la ida y vuelta. Ibico conocido más a través de leyendas que de datos históricos. LLegamos al tercer grupo, que cerrará gloriosamente Píndaro. Le acompañan Baquílides y su tío Simónides — que fué el gran rival de Píndaro — Como él vivió hasta muy entrada vejez, fué huésped de reyes, su musa celebró las mejores páginas de las victorias griegas; nada les faltó, ni gloria, ni riquezas, ni admiración. Les diferencia la nota artística. Si a Píndaro su arrebatada inspiración, a Simónides la flexibilidad de talento para cultivar todos los géneros, desde la elegía a la oda, desde la sátira al epinicio.

Dentro de la Oda coral Píndaro quedará como la gloria más grande de la lírica griega. Tuvo antecesores en aquella lírica coral sin ser continuador; tuvo continuadores sin ser antecesor. Píndaro es, ante todo, él mismo; un innovador, un creador, un maestro genial. Con su fantasía hecha de torbellinos, con su corazón hecho de llameantes hogueras se basta y sobra para ser el más poético de los poetas, ser lo que él mismo se llamó "ilustre Pontífice de las Musas". Siempre quiso vivir para sí mismo tanto en política como en el arte.

Su obra no fué lo que es hoy. Gran parte de ella se ha perdido y no nos quedan sino sus Epinicios donde canta a los vencedores de los Juegos Públicos. Eran cuatro los centros lúdicos y ello da los cuatro tipos de Himnos: Olímpicas, Píticas, Nemeas y las Istmicas. Estos himnos no son toda su obra, pero sí la más representactiva y el resumen de toda ella".

Sus Himnos triunfales tienen algo de la estructura formal de un templo: como pórtico la invocación de un dios o un héroe; como nave el relato mitológico o la historia de los antepasados del vencedor; como cúspide una sentencia moral para recordar al héroe vencedor la fugacidad de la vida y lo inestable de la gloria.

Estas tres partes eran como tres tríadas a modo de unidades poéticas. La primera breve y rápida a modo de prólogo en la tragedia esquiliana. La segunda era más extensa; de forma brillante y variadísima, porque la ardiente imaginación del poeta recorre las glorias reales o fabulosas de sus vencedores, de sus antepasados, de su patria; así el nuevo héroe parecía una figura que viniera a través de las sombras ancestrales de su raza como si avanzara entre las dos hileras de un un camino de tumbas y entre la aprobación silenciosa de sus muertos. La actualidad presente del hecho es elevada a los dioses y virtudes que les dieron brillo. Esta parte tejida sobre una red de leyendas y alusiones a seres y cosas descono-

cidas hoy para nosotros, hacen de ellas una oscura lectura.

Por último, acaba con unos elogios al vencedor acompañado de algún consejo. Era breve por lo general.

Este esquema tan sencillo tiene sus variaciones en el orden, pero se mantiene en lo fundamental.

Píndaro resulta de este modo bajo una doble faceta: el cantor de competencias deportivas, que para nosotros han perdido su interés; y el poeta cantor de ideas absolutas y morales que le consagran como un maestro de la Humanidad.

Su estilo es pomposo, altisonante y magnífico. Gusta de las sílabas sonoras y las armonías imitativas, tan propias del griego, recogidas en la grandiosa música cósmica. Su vocabulario complejo y flexible, rico en metáforas e imágenes. Educado en la escuela de Homero y Hesíodo, supo templar el excesivo lujo verbal del primero con la templanza retórica del segundo. Si la poesía de Homero fué demasiado florida y recargada y la de Hesíodo demasiado deshojada y seca, la de Píndaro será poesía aristocráticamente sabia, poesía compleja, polifacética y total.

En su obra dos cualidades intervienen: la imaginación y el sentimiento y ambas impulsadas por la inspiración fogosa. Unas veces en báquica orgía, sin frenos, sin orden, sin paz, otras espontánea y contenida donde la inteligencia halla serenidad para comprenderse y definirse en alguna sentencia. Abundan esas sentencias breves pero elevadas, puras en lo ético, y en la observación humana profundas. No obstante, esta abundancia de elemento ético no perturba la arrolladora floración de imágenes, porque una discreta timidez las hace ocultarse entre entre el tupido follaje formal.

Tanto en el momento dionisíaco como en el momento apolíneo, su fantasía va sembrando de epítetos lustrosos y recién acuñados bajo la impronta homérica; imágenes brillantes, luminosas y llenas de vigor; en sus comparaciones se juntan cosas las más distantes con metáforas echadas al viento: en sus descripciones hay avaricia de luz y exactitud de plasticidad.

Su rica imaginación se excusa crear nuevas mitologías y consejas, aunque sea muy capaz de ello; se contenta con revivir las de sus antecesores para vestirlas de nuevo ropaje. Antes que creador quiere ser renovador.

Supo revivir y poner en circulación palabras arcaicas y términos nuevos, pero especialmente figuras que el poeta con intuición genial inventaba para su uso.

De ordinario, su frase es corta, pero cuando le arrebata la inspiración un chorro siempre creciente de imágenes, una tupida red de emociones, un desfile fáustico de ideas ornamen-

tan su verso, que va y vine sin cesar en un flujo y reflujo de métrica cadencia.

Píndaro no escribió en el dialecto tebano: eso era reducir su voz a localismos geográficos. Cantó no para una ciudad, sino para toda Grecia y para ello usó de la sencillez y pureza del dórico y el apretado artificio del jónico.

En su pluma se dieron cita las sombras de sus maestros para perfilar e un fondo claro-oscuro la luminosa personalidad de nuestro poeta. De Mirti recibió el ritmo, de Corina la depuración y de Simónides el afán doctrinario del consejo.

Entre los recursos literarios destacan los epítetos de aposición, perifrasis, metáforas y frecuentes epifonemas, aprendidas, sin duda, en la escuela de Hesíodo de quien era propia la brevedad y la concisión.

Tiene frases muy logradas por su fuerza expresiva, como "Devorado de inquietud, pero comprimiento en el fondo de su corazón su terrible cólera, corre a Delfos para concultar sobre su abrumadora desgracia" (Olim. VI).

"Envió a su hermana, quien hervía de indomable enfado hacia la ciudad de Lacerea" (Pit. III).

"Su corazón se heló de terror al conocer el terrible oráculo que el dios había pronunciado en Delfos" (Pit. IV).

"Sería ser mudo para no recordar sin cesar la gloria de Hércules" (Pit. IX).

"Troya, tomada por asalto, exhalaria hacia el cielo torrentes de humo" (Olim. VIII).

"Eles serán abatidos: ensuciarán en el polvo sus brillantes cabelleras" (Nem. I).

Entre las metáforas están:

"Llegado a la flor de la edad" (Olim. I).

"Cuando la flor de todos los jóvenes guerreros estuvo reunida en Jolcos, Jasón les pasó revista y alabó su ardor" (Pit. IV).

"El tiempo, padre de todas las cosas" (Olim. II).

Sus perífrasis más notables son:

"Lamento a aquél que era el ojo de mi ejército, a la vez hábil adivino y guerrero valeroso" (Olim. VI).

"Le ha devuelto la fuerza que huy de la vejez" (Olim. VIII).

"Conocía poco el sueño, ese dulce compañero de nuestros lechos y desde la aurora lo apartaba de sus párpados" (Pit. IX).

"Me es permitido poner sobre ella una mano divina y coger la dulce flor de su virginidad" (Pit. IX).

"El ha ilustrado a esta ciudad y sustraído su nombre al

silencioso olvido" (Pit. IX).

"Si su padre Timócrito calentara aún su vejez a los ardientes rayos del sol" (Nem. IV).

"Hércules ha depositado en torno de la cabellera y encima de los ojos el florido follaje del pálido olivo" (Olim. III).

"Todos se agotan por combatir los crueles aguijones del hambre" (Ist. I).

Los adjetivos que acompañan al nombre son de alta categoría artística, como se puede apreciar en estos ejemplos:

"Tengo grandes cosas que decir y mi "audaz" franqueza se consume por revelarlas" (Olim. XIII).

"Arroja a lo lejos su sensible espada; su alma se alivia "lánguidamente" (Pit. I).

"Los encontró sacrificando asnos a los dioses en "pomposa" hecatombe" (Pit. X).

"Sin tí no nos será dado conocer ni el resplandor del día, ni la sombría noche, ni el brillante juventud" (Nem. VII).

"Antes que la vejez, de cabellos blancos lo arrastre a los infiernos" (Ist. V).

Las comparaciones están llenas de colorido como:

"El oro brilla en la noche como una llama ardiente" (Olim. I).

"Así como el fecundo rocío hace crecer los árboles así los elogios merecidos de la gente de juicio, levará la virtud hasta el cielo" (Nem. VIII).

"Como los festines son amigos de la paz, así las flores de una reciente victoria se abren al soplo acariciador de los himnos" (Nem. IX).

"Su lengua es tan prudente como su corazón" (Ist. V).

Otro de sus recursos literarios fueron los epifonemas. Entre ellos destaca el que pone al fin de la Olímpica IV. Las mujeres de de Lemmos se han burlado de Ergino de cabellos que desciende a la lid en los juegos olímpicos para recuperar a su hijo. Hoy, otro anciano quiso borrar el ultraje dado a la vejez y entró en concurso de carreras, saliendo vencedor. Al recibir la corona de manos de Hipsipile, mujer lemnosina, le dijo: — Veis lo que valen mis pies; pues el corazón y el brazo son los mismo".

La misma figura volvemos a encontrar en la Olímpica VII: "Así extravía la pasión a los más sabios".

"Tan terrible es la cólera de los hijos de Júpiter" (Pit. III). Poco más abajo en la misma oda, "Fatal imprudencia común a muchos mortales". (id.).

Como, última la que aparece en la Nemea XI: "!Pero tal es la ceguera de los mortales!".

Entrando en un campo de autocrítica y propia valoración, Píndaro no escasea los elogios para sus propios versos. Se puede apreciar a través de ellos la alta estima que profesaba a su personalidad poética.

La poesía le mereció una atención especial; tres veces nos habla de ella.

"La poesía, de donde nace todo encanto a los ojos de los mortales" (Olim. I); "La poesía, la compañera que mejor conviene a las coronas y al valor" (Nem. III); en otra ocasión insiste en la diferencia que hay entre un poeta de talento, que lo sabe todo por instinto (inspiración, intuición) y los que han sido formados por un penoso estudio y acude a una comparación por de más realista: "son como los cuervos voraces y granzinadores que lanzan inútiles chilidos contra la divina ave de Júpiter" (Olim. II).

Veamos ahora, cómo valora sus versos:

"He regado con la miel de mi poesía a esta ciudad fecunda en generosos guerreros" (Olim. XI).

"Quiero derramar el dulce rocío de mis elogios" (Ist. III).

"Mi elocuente musa tiene muchos dardos en reserva para cantar dignamente a estos héroes" (Ist. IV).

"Yo quiero, como en un alegre festín, llenar mi copa por segunda vez con el néctar de mis cantos en honor de los valientes hijos de Lampón" (Ist. V).

En la Olímpica VII insiste en esta calificación: "Yo vierto a los héroes triunfantes el néctar de mis versos, presentes de las Musas, dulce fruto de mi ingenio".

"Las victorias de la palestra aman también la dulce miel de mis himnos de triunfo" (Ist. IV).

"Quiero sobre Orsias al mismo tiempo que sobre Meliso, derramar el dulce rocío de mis elogios" (Ist. III).

"Quiero que la llama ardiente de mis versos abrase de gloria a esta ciudad que amo" (Oponte).

"En honor de la gloriosa victoria yo, uniré al olivo que te corona el amable adorno de mis cantos armoniosos" (Olim. X).

"Mis himnos, donde florece el elogio, son como la abeja que revoltotea de un tema a otro" (Pit. IX).

Quien se llamó a sí mismo "Ilustre Pontífice de las Musas" nos dirá un secreto: "Yo creo sentir una armoniosa inspiración que aguza mi lengua y me dejo llevar por la corriente de la dulce poesía" (Olim. VI).

Por lo que acabamos de ver, un desfile de rocíos, néctares, dardos, mieles, llamas... todo en jubilosa exaltación de su propia obra.

He analizado en este apartado algunos de los elementos formales de Píndaro como poeta. Su estilo tan vario en sus manifestaciones, es uno en su aliento. Todo él brota del interior del alma de este poeta que vivió y murió para la belleza fuerte y heroica, de atletas y vencedores porque él mismo llevaba en sí un alto mérito de triunfador, siendo los cuatro caballos de su cuadriga triunfal: las Olímpicas, Píticas, Nemeas y Istmicas, todas fogosas, rápidas, ágiles, brillantes, infatigables como los corceles que él tantas veces cantó.

CONCLUSIONES

En este ensayo que es un retrato hecho con las luces y colores de sus mismas palabras y las sombras y opacidades de mis desvaídos comentarios, he perfilado a Píndaro, al gran poeta tebano, que lo fué también griego, tal cual lo he sentido a través de sus páginas. Sobre la base de lo humano, su alma de creyente; completando su rica imaginación de poeta, la cálida emoción del patriota.

De este modo, he presentado al hombre piadoso, frente al sacrílego de los seudomísticos; al ciudadano apasionado, frente al traidor de los envidiosos; al poeta incomparable, frente al gárrulo palabreador de su rivales. En una palabra, al prototipo de la aristocracia, no tanto de la sangre y de la posición, que también las tuvo, sino del espíritu y de los sentimientos nobles, frente a una "leyenda negra" que le tejieron los eternos cómplices de la "envidia y la mentira" de que nos hablará siglos después el fraile salmantino.

Si ellas no le condujeron a la triste y forzada soledad de cuatro paredes oscuras, sí le encerraron en una amarga desilusión y en un penoso pesimismo frente a la vida, que oscurecieron el cielo de su alma y apagaron en sus labios la espontaneidad de su sonrisa. Con todo, fué esto una nube pasajera, que no consiguió abatir tu confianza en los dioses. "Después de los sombríos meses de un largo invierno, he aquí que por la voluntad de los dioses, las brillantes rosas esmaltan de nuevo la tierra" (Ist. III).

Píndaro apenas murió en la jerarquía de los clásicos; Herodoto lo cita, Platón recoge muchas de sus frases morales y los cómicos enaltecieron su personalidad. Lo que su siglo no le negó, tampoco se lo han negado los posteriores. Veintirés siglos hace que el nombre de Píndaro sigue siendo recordado. Aquella Grecia bella y libre, ardiente y vigorosa, artística y espiritual, ya no existe, pero nos queda el Píndaro que la cantó; nos queda una de las máximas voces de la sinfonía que aquel pueblo entonó para la Humanidad.

BIBLIOGRAFIA

ARTUR BIVAR — DOMINUS TECUM! — (Curso alegre de Latim) — Edições Ouro — Pôrto — 1152, pgs.

Êste "Curso alegre de Latim" na realidade não é um "curso" mas uma coleção de material interessante para ser utilizado no ensino da língua latina. O livro, atualizado e revisto pelo prof. Eduardo Pinheiro, procura suavizar a "gravidade" da língua de Cícero com pequenas histórias,aforismas, lendas, anedotas, etc., em cujos comentários o autor explica o mecanismo da língua. Em alguns capítulos, como p.e. "O Latim como língua internacional", se aduzem argumentos a respeito da utilidade e interêsse do latim como elemento de cultura. Em curiosidades etimológicas procura o autor mostrar o interêsse no conhecimento do vocabulário latino para melhor conhecimento do vocabulário português, como é o caso da palavra "delirare", donde veiu o nosso "delirar". Com pequenos diálogos são proporcionados meios de melhor fixar o "uso do latim". Com inscrições encontradiças a cada passo em livros ou monumentos, o autor mostra como o latim está presente por tôda parte; é o caso da bela inscrição que se encontra em vários jardins até do nôvo mundo, como, p.e., em Buenos Aires: "Horas non numero nisi serenas". Termina o alentado volume com algumas estrofes dos Lusíadas em latim, na tradução de Agostinho de Macedo.

Como se vê, o material que o livro nos oferece é abundante e variado, aproveitando não apenas os elementos da idade clássica, mas ainda as publicações medievais e dos humanistas. Claro está que se poderiam fazer inúmeras observações e até, por vêzes, restrições ao plano do trabalho de Bivar; mas, de qualquer modo, o professor de latim nos cursos secundários e de certo modo até nas Faculdades de Filosofia podem aproveitar grandemente êsse interessante trabalho em suas aulas. A questão é selecionar adequadamente o material que está reunido sem sistematização.

E.F.P.

TENNEY FRANK — LIFE AND LITERATURE IN THE ROMAN REPUBLIC — University of California Press — 1957 — 250 pgs.

Êste pequeno volume da Universidade de Califórnia é, naturalmente, um Manual, sem pretensões a novidade e muito menos a profundeza de conhecimentos. Mas para os estudantes das Faculdades de Filosofia afigura-se-nos de grande utilidade. Em oito capítulos o autor reuniu, dentro de um critério objetivo, o que há de interessante no período republicano em matéria de literatura. Ligando a literatura ao quadro social e político do momento, o autor mostra a interdependência em que se encontram "letras" e "sociedade", visto que a literatura é um fenômeno social de grande relêvo. Por isso, no primeiro capítulo, "fôrças sociais", Frank nos traça um quadro mais ou menos sintético da extremamente agitada quadra republicana, em que ocorrem as lutas pela "integração social" com a resistência do patriciado. Naturalmente, aí aparecem as figuras exponenciais, como Catulo, Plauto, Cícero, Cesar, etc. No segundo capítulo, traça o quadro da tragédia e da epopéia do período republicano, mostrando como êsses gêneros surgiram e se estruturaram. No capítulo terceiro, estabelece um contacto entre a "comédia grega e a cena romana", demonstrando hàbilmente a grande influência que o teatro helênico teve na formação do teatro romano. No capítulo quarto, estuda a importância de Terêncio e aponta seus sucessores. No capítulo quinto, com grande segurança determina as características da prosa dessa época, para em seguida, no capítulo sexto, estudar a "historiografia republicana" e salientar a figura exponencial de Lívio. No capítulo sétimo estabelece, com riqueza de informações, o papel extraordinário de Cícero e sua influência não apenas na vida, mas na literatura latina. E, no capítulo oitavo apresenta-nos um estudo substancioso de Lucrécio dentro de sua época e nos séculos posteriores.

Assim, o manual do prof. Frank é realmente precioso como síntese para o estudo da literatura republicana. Numa nota prefacial, indaga êle: "Have we neglected to penerate the fog of concealing centuries into th active, pulsating life of Roman men and women, and pursued instead the easier task of detecting parallels?" E a leitura do livro nos mostra que êle cumpriu cabalmente a tarefa que tinha em vista, e que, portanto, prestou aos jovens estudantes o grande serviço de facilitar-lhes a compreensão dêsse mundo um pouco misterioso de "pulsating life of Roman men and women" do período republicano.

E.F.P.

——oOo——

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
Pôrto Alegre

ENTIDADE MANTENEDORA

União Sul Brasileira de Educação e Ensino (U.S.B.E.E.)
Irmãos Maristas

ADMINISTRAÇÃO GERAL

Chanceler

Dom Alfredo Vicente Scherer, Arcebispo de Pôrto Alegre

Secretário Geral

Irmão Elvo Clemente

Reitor	Vice-Reitor
Prof. Irmão José Otão	Prof. Manoel Coelho Parreira

Conselho Universitário

Prof. Irmão José Otão	Prof. Balthazar G. Barbosa
Prof. Manoel C. Parreira	Pro.ª Lúcia G. Castillo
Côn. Otto Skzypczak	Prof. Daniel Juckowski
Prof. Antônio César Alves	Prof. Ivo Wolff
Prof. Irmão Fautino João	Prof. Jorge G. Felizardo
Prof. Francisco S. Juruena	Acad. Luiz Adão R. Gonzaga

Conselho Superior

Prof. Irmão José Otão — Reitor
Côn. Otto Skzypczak — Representante do Chanceler.
Prof. Irmão Faustino João — Representante da U.S.B.E.E.
Prof. Irmão Leôncio José — Representante da U.S.B.E.E.
Prof. Irmão Moacyr Caetano Empinotti — Repr. da U.S.B.E.E.

DIRETORES DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS EM 1961

1 — *Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas* — Prof. Dr. Antonio Cesar Alves.
2 — *Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Pedagogia e Jornalismo* — Prof. Dr. Irmão Faustino João.
3 — *Faculdade de Serviço Social* — Prof.ª Dra. Lúcia Gavello Castillo.
4 — *Faculdade de Direito* — Prof. Desembargador Balthazar Gama Barbosa.
5 — *Faculdade de Odontologia* — Prof. Dr. Daniel Juckowski.
6 — *Escola de Engenharia* — Prof. Ivo Wolff.
7 — *Instituto de Psicologia* — Prof. Irmão Hugo Danilo.
8 — *Instituto de Sociolcgia:* Prof. Expedito Pereira.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL
Pôrto Alegre

Equiparada pelo Decreto n.º 25.794 de 9 de novembro de 1948

FUNDADA E MANTIDA PELOS IRMÃOS MARISTAS

A Pontifícia Universidade Católica do R.G.S. compreende:

I — INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS

1 — Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas — — Fundada em 1931

2 — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras — Fundada em 1940

3 — Escola de Serviço Social — Fundada em 1945

4 — Faculdade de Direito — Fundada em 1946

5 — Faculdade de Odontologia — Fundada em 1953

6 — Escola de Engenharia — Fundada em 1959

II — INSTITUTOS COMPLEMENTARES

1 — Instituto de Psicologia — Fundado em 1953

2 — Centro de Pesquisas Econômicas — Fundado em 1954

3 — Curso de Orientação Educacional — Fundado em 1958

4 — Instituto de Sociologia — Fundado em 1.º de maio de 1959.

5 — Instituto de Cultura Hispânica — incorporado em 1960.